



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

El modelo bilingüe aplicado al alumnado con
necesidad específica de apoyo educativo desde una
perspectiva docente

*The bilingual model applied to students with specific
need for educational support from a teaching
perspective*

Autora

Loida Danyans Toro

Directora

Barbara Masluk

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019

Resumen

La implantación y el desarrollo del bilingüismo en España ha instigado una polémica en cuanto al bajo nivel de inclusión que ha respetado, sobre todo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o con necesidades educativas especiales. En este contexto, se decidió tratar el tema del modelo bilingüe aplicado a este tipo de educando, pero desde la perspectiva de la docencia. Con ello, se persigue el objetivo de conocer el grado de beneficio de la enseñanza de una lengua extranjera en los alumnos/as con características y necesidades individuales que supongan una dificultad para enfrentarse a la misma.

Siguiendo el esquema propio de un trabajo de indagación empírica, esto es, la configuración de un marco teórico y de un estudio descriptivo-cualitativo, se ha podido extraer una serie de resultados que responden a la finalidad planteada. Estos, a grandes rasgos, muestran que la mayoría de las docentes participantes defienden que el bilingüismo, en términos generales, es beneficioso para todo alumnado; en cambio, el problema reside en el modelo bilingüe español, por falta de recursos, la escasa formación del profesorado, las materias objeto de bilingüismo, entre otras muchas razones.

Palabras clave: Bilingüismo; Modelo bilingüe español; Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; Respuesta educativa inclusiva; Estudio descriptivo-cualitativo; Metodologías facilitadoras del aprendizaje bilingüe.

Abstract

The implantation and development of bilingualism in Spain have instigated a controversy regarding the low level of inclusion that it has respected, specially concerning the students with specific need of educational support or with special educational needs. In this context, it was decided to deal with the bilingual model applied to this kind of student, but from the perspective of teaching. Thus, the pursued objective is to know the degree of benefit of teaching a foreign language in students with individual characteristics and needs that involve some difficulties facing it.

Following the scheme of an empirical inquiry paper, that is, the configuration of a theoretical framework and a descriptive-qualitative study, it has been possible to extract a series of results that respond to the initial purpose. These, in broad strokes, show that the majority of participating teachers support that bilingualism, in general terms, is beneficial for all students; instead, the problem lies in the Spanish bilingual model, due to lack of resources, poor teacher training, subjects focused in bilingualism, among many other reasons.

Key words: *Bilingualism; Bilingual spanish model; Students with specific need for educational support; Inclusive educational response; Descriptive-qualiatative study; Methodologies facilitating bilingual learning.*

Índice

Introducción	5
Justificación	7
Marco teórico	9
El concepto de bilingüismo	9
El modelo de bilingüismo en España	16
Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)	24
Medidas ordinarias y específicas en ACNEAE según el marco normativo	25
Metodología	31
Enfoque o método de trabajo.....	31
Instrumento empleado	31
Participantes	32
Concreción de las preguntas	32
Resultados de los cuestionarios	33
Análisis de los cuestionarios	37
Estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo	46
Conclusiones y valoración personal	50
Referencias bibliográficas	54
Anexos	57
Anexo I: Tipos de ACNEAE.....	57
Anexo II: Resultados de los cuestionarios.....	64

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de bilingüismo.....	9
Tabla 2. Comunidades monolingües.....	18
Tabla 3. Comunidades bilingües.....	22
Tabla 4. Resultados de los cuestionarios.....	34
Tabla 5. Grado de consecución de los objetivos.....	52

Introducción

La presente investigación busca respuesta al grado de beneficio de la enseñanza bilingüe en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente, en España. De este modo, los objetivos que se persiguen en la configuración de este trabajo de fin de grado vienen definidos por los infinitivos de conocer el concepto de bilingüismo como un fenómeno que no es estático; de profundizar en la tipología del mismo, la cual, como se podrá observar, no posee aplicación práctica; de inquirir un conocimiento sobre el modelo bilingüe español, atendiendo a los requisitos lingüísticos y metodológicos exigidos por cada Comunidad Autónoma; de indagar, asimismo, en el concepto y la tipología de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y en las medidas, tanto generales como específicas, susceptibles de ser aplicadas como respuesta educativa inclusiva a las necesidades especiales o específicas que puedan surgir ante el modelo bilingüe. Estos, de la mano del marco teórico.

Por otro lado, a partir del marco empírico, el cual se ha basado en una metodología descriptiva-cualitativa mediante cuestionarios de preguntas abiertas, se pretenden lograr los objetivos de recoger algunas de las percepciones que tienen maestras de diferentes tipos de centro escolar acerca de la implantación y el desarrollo del bilingüismo y del modelo bilingüe español, así como de la adecuación de este último al alumnado con necesidades educativas especiales o específicas; y de recopilar una serie de estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo.

En esta línea, las hipótesis que compongo, conforme a los objetivos planteados, se encaminan hacia un escaso beneficio de la enseñanza bilingüe española en los alumnos/as que muestran alguna dificultad en la misma. Igualmente, deduzco limitado número de medidas educativas objeto de responder a las necesidades que pudieran surgir en el educando al enfrentarse al bilingüismo. De este modo, priorizaría el aprendizaje de la primera lengua antes que la imposición del bilingüismo a todos los alumnos/as, sin tener en cuenta sus características individuales. En cambio, postulo que las maestras participantes del estudio empírico, en su mayoría, considerarán beneficioso el modelo bilingüe español para todo tipo de alumnado. A pesar de las hipótesis planteadas, se pretenderá abordar tanto el marco teórico como el empírico con total parcialidad.

Para todo ello, se va a seguir el esquema propio de un trabajo de indagación empírica, como se ha referido anteriormente, compuesto por una parte dedicada a una breve revisión teórica que enmarca la temática: bilingüismo y alumnado con necesidad específica de apoyo

educativo, y por otra referida a la recopilación de opiniones y valoraciones de la misma provenientes de maestras con diferentes experiencias y perfiles educativos, resaltando sus aportaciones en cuanto a estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo.

Así pues, la estructura del trabajo consta de ocho apartados principales. El primero destinado a introducir toda la investigación, presenta los objetivos, las hipótesis, y su estructura. El segundo justifica la línea temática escogida, según experiencias propias y ajenas. El tercero es el marco teórico, el cual trata el concepto de bilingüismo, aportando distintas definiciones de este y su tipología; el modelo bilingüe español; la definición y la clasificación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; y las medidas ordinarias y específicas a aplicar en la educación bilingüe recibida por estos estudiantes según el marco normativo. El siguiente apartado desarrolla toda la metodología empleada en el estudio descriptivo-cualitativo en diferentes fases o etapas, acabando con el análisis de los resultados obtenidos. A continuación, el siguiente apartado viene a subrayar las estrategias facilitadoras del aprendizaje en el modelo bilingüe aportadas por las maestras participantes, acompañadas de una breve propuesta propia de metodología. Finalmente, el trabajo termina con las conclusiones y la valoración personal, reflejando los aprendizajes efectuados, el grado de cumplimiento de los objetivos, la reflexión sobre las competencias adquiridas, las limitaciones encontradas en la configuración del trabajo, así como las posibles líneas de futuro. Además, al final de la investigación se encuentran las referencias bibliográficas consultadas para dicha producción académica, tanto de autores clásicos como actuales, y los anexos, los cuales complementan cierta información del cuerpo del trabajo.

Justificación

Cabe comenzar la justificación de este trabajo de fin de grado exponiendo una de las razones por la cual se eligió dedicar el mismo al fenómeno del bilingüismo. Esta se refiere a la falta de investigación que se ha podido observar en la configuración de dicho trabajo, ya que han sido pocos los que lo han estudiado (Fandiño, Bermúdez, Abelló Contesse, Ehlers, entre los más destacados), llegando todos ellos a la conclusión de que se ha impuesto de manera precipitada e inadecuada. Dichas investigaciones se han ocupado únicamente de aspectos teóricos en vez de también empíricos, aun infiriendo y comprobando que el fenómeno bilingüe no es estático y depende de múltiples variables que influyen en cada uno de los hablantes (cualidades, capacidades, contexto, inmersión en el modelo bilingüe, estimulación, cognición, autoestima, etc.).

Otra razón de peso, y, probablemente, de esta depende la decisión final de investigar el bilingüismo, es su relación con el Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE). A partir de diferentes experiencias vividas durante las prácticas escolares del Grado en Magisterio en Educación Primaria, en colegios tanto ordinarios como de educación especial, se tuvo la oportunidad de observar la inadecuación del bilingüismo a dichos estudiantes, así como la falta de oportunidad de ser un hablante bilingüe por el hecho de ser ACNEAE, sin ofrecer la posibilidad de adquirir el nivel de bilingüismo que cada persona pueda lograr.

Concretamente, en una ocasión se pudo apreciar la frustración y la sensación de fracaso que el bilingüismo, tal y como era impartido en el colegio pertinente, le causaba a un alumno que, simplemente, había cambiado de un colegio no bilingüe a uno que sí lo era. O, en otra situación, se pudo observar que una niña con Síndrome de Down respondía con palabras en inglés, aunque te dirigieras a ella en español. Todo ello provocó mi reflexión, llegando a la conclusión de que es necesaria una revisión de lo que es el modelo bilingüe, para, así, como desea o debería desear todo maestro, responder a las necesidades de todos los alumnos/as y fomentar su máximo desarrollo integral.

Además, el bilingüismo es un fenómeno prioritario que es requerido en, si no es en todos, en casi todos los ámbitos de la vida humana. Tal es su importancia, que de él depende, en gran medida, la inmersión de una persona en la sociedad.

Por otro lado, es indispensable dar voz a los familiares de los estudiantes inmersos en los programas bilingües. El presidente de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del

Alumnado (FAMPA), Francisco Giner de los Ríos, según una noticia publicada por el Público el 13 de febrero de 2017, afirma que la Comunidad de Madrid (CAM) obvia datos “porque serían demoledores”. Explica que:

Lo que está haciendo la CAM en los resultados que ofrece es desvirtuarlos, porque los centros bilingües hacen una selección del alumnado. Basta con comprobar cuántos alumnos empiezan el programa bilingüe en primaria y lo continúan hasta el último curso de secundaria, y hacer un estudio riguroso de cuántos de estos niños y niñas han tenido que recurrir a academias privadas para mantener el nivel que requiere el proyecto bilingüe, continúa. El presidente de esta federación del AMPAs de Madrid revela que muchas familias están buscando colegios e institutos que no hayan implantado el bilingüismo para que sus hijos vuelvan al sistema estándar de educación en castellano. Otras prefieren no presentarlos a las pruebas finales de primaria, para que no tengan la nota y no les obliguen a continuar en el programa bilingüe. Según los datos que manejan los profesionales y las AMPAs, un mínimo de un 30% de los alumnos abandona el programa bilingüe en algún punto del camino (Público, 2017).

Por todo ello, se han visto necesarias la investigación de este fenómeno y la revisión y posterior propuesta de metodologías facilitadoras del bilingüismo, pues, como todo maestro/a sabe, cada estudiante es diferente, por lo que cada uno/a necesita estrategias distintas; solo de este modo el bilingüismo será beneficioso para todo el alumnado y será susceptible de ser adaptado a la gran diversidad existente en las aulas educativas.

Marco teórico

El concepto de bilingüismo

El presente marco teórico comienza realizando una investigación especulativa del concepto de bilingüismo, concretamente centrada en la exposición de varias definiciones de dicho término y concluyendo con la enumeración de diversos tipos del mismo.

En primer lugar, tomando como referencia el trabajo realizado por Cristián Abelló Contesse y Christoph Ehlers (2010), es pertinente tener en cuenta que no es posible encontrar una definición universalmente válida de bilingüismo, apreciando, en las definiciones que se han aportado de este a lo largo de la historia, un nivel elevado de variación conceptual, así como una tendencia a la dicotomía. Tal es la variación, que es posible clasificar las definiciones en maximistas, que, según Bloomfield (1933, citado en Abelló y Ehlers, 2010), se refieren a la posesión de un nivel nativo en dos sistemas lingüísticos diferentes, o en minimistas, tratándose, basándonos en Haugen (1953, citado en Abelló y Ehlers, 2010), de la capacidad de construir de manera coherente ideas completas en otra lengua. Por tanto, el bilingüismo es, en sí mismo, un fenómeno diverso y extenso, pues es cambiante en función del hablante, el contexto, la situación y la circunstancia en los que se da la convivencia de dos lenguas. Asimismo, tres variables entran en juego en dicha variación: la visión general que se tiene de este fenómeno, las decisiones de los profesionales por centrarse o no en la adquisición del concepto, y los campos más investigados en relación con el mismo. De este modo, las definiciones aportadas son, hasta cierto punto, útiles, ya que, normalmente, son relativas y operativas.

A continuación, en la Tabla 1, Jiménez y Parra (2012) exponen varias definiciones de diferentes autores del concepto de bilingüismo, en las cuales se tienen en consideración distintos factores, como el aspecto psicológico, el pedagógico, el sociológico, el lingüístico, el político y el cultural, así como la diferenciación entre el bilingüismo individual y el referido a un grupo social:

Tabla 1. Definiciones de bilingüismo.

1933	Bloomfield define bilingüismo como el dominio de dos lenguas a nivel de una persona nativa.
1953	Haugen determina que el hablante bilingüe es capaz de emplear expresiones completas y significantes en distintas lenguas.

1953	Weinreich se refiere a la persona bilingüe como aquella que usa de manera alternativa dos lenguas diferentes.
1959	Weiss, por su parte, afirma que bilingüismo es la utilización directa, tanto al hablar como al comprender, de dos lenguas por el mismo individuo.
1967	Según Macnamara, el bilingüismo es la capacidad de poder desarrollar alguno de los niveles de competencia comunicativa en otra lengua.
1976	Mackey relaciona bilingüismo con la cualidad de un individuo o grupo social de emplear indistintamente dos lenguas.
1976	Basándonos en Titone, el bilingüismo se refiere a la capacidad de un hablante de respetar las estructuras y los conceptos propios de una segunda lengua.
1981	Blanco explica que el bilingüismo es la capacidad de codificar y decodificar información lingüística en ambas lenguas a diversos niveles.
1986	Cerdá Massó atribuye al hablante bilingüe la aptitud de emplear dos lenguas sin preferencia por ninguna. Así pues, bilingüismo, referido a un grupo social, es la condición sociolingüística por la cual esta utiliza dos lenguas diferentes para comunicarse en privado o de manera colectiva.
1998	Harding y Riley relaciona hablante bilingüe con la posibilidad de emplear un determinado código lingüístico en función del contexto. Por tanto, el nivel que el individuo desarrolle en cada lengua depende del uso de la misma.
1999	Romaine sostiene que la persona bilingüe es capaz de aprender un mismo significado con dos representaciones lingüísticas distintas.

Jiménez y Parra (2012).

Observamos que el concepto de bilingüismo ha ido cambiando a lo largo del tiempo, siendo un término que está muy lejos de ser unívoco. De este modo, es una tarea complicada llegar a una definición universal, pues se han aportado definiciones desde múltiples disciplinas. Añadir que, igualmente, es posible observar que las primeras definiciones se centran únicamente en etiquetar a la persona, en que esta es bilingüe si domina ambas lenguas a nivel nativo. En cambio, las últimas definiciones dejan a un lado la categorización del individuo para tener en cuenta otras variables, como son su desarrollo cognitivo, psicológico y comunicativo, y su contexto cultural (Jiménez y Parra, 2012).

Para finalizar esta primera parte del marco teórico, se expone la propuesta de definición de bilingüismo de Abelló y Ehlers (2010): “concepto genérico con el que se designa el uso habitual o frecuente de dos o más lenguas por parte de un hablante o de una comunidad lingüística, normalmente dentro de ciertos contextos sociales y para ciertos fines comunicativos”. Además, determinan una serie de características de dicho concepto: a) no se refiere a un nivel comunicativo concreto en ninguna de las lenguas, b) no es necesariamente el dominio de dos lenguas, pues puede darse un plurilingüismo, c) no alude exclusivamente a una serie de destrezas, aunque sí entran en juego más notablemente la expresión oral y la comprensión auditiva, d) no se trata de un fenómeno excepcional, ni individual ni socialmente hablando.

Así pues, se observa que dicha definición se basa en el uso, implicando la presencia de una serie de conocimientos en la persona bilingüe. Entra en contraste con las definiciones tradicionales, las cuales tienden a la dicotomía, como se ha referido anteriormente, sin presuponer necesariamente un manejo comunicativo de las lenguas. De este modo, dichas definiciones se podrían colocar en los extremos de un continuo, encontrándose todo hablante bilingüe alrededor de su centro, y no en los polos; por esta razón, la definición que se ha aportado se centra en el uso. Estos autores añaden que la persona bilingüe, por tanto, hace uso de dos lenguas, una dominante y otra no dominante, teniendo en esta última un adecuado nivel comunicativo que permita su automatización y estabilidad formal (Abelló y Ehlers, 2010).

Indagando en la concepción de bilingüismo en la actualidad, en base a los trabajos realizados por Rodríguez Tovar (2015), Villalba y del Carmen (2016), Bonilla Carvajal y

Tejada-Sánchez (2016), Villarreal Suarez, Muñoz Taborda y Perdomo Santacruz (2016), Orozco Londoño (2017), Chancay Cedeño (2018) y Cárdenas Vergaño (2018) es posible afirmar que la definición defendida de dicho concepto por Jiménez y Parra es compartida por muchas de las investigaciones actuales.

Asimismo, la definición aportada por Abelló y Ehlers es, igualmente, secundada por muchos de los estudios realizados por autores recientes, como son los de Torres (2010), Morilla García (2016), del Moral Barrigüete (2016), Sarmiento Álvarez (2017), Bautista Cabello (2017), Schnuchel (2018) y Zubrzycki (2018).

De este modo, se puede apreciar la prevalencia de las definiciones aportadas por ambos estudios conceptuales sobre el bilingüismo, observando, además, varios autores compartidos por estos dos: Baetens, Barron-Hauwaert y Bialystok.

Jiménez y Parra, por su parte, se basan en el estudio de Baetens (1986, citado en Jiménez y Parra, 2012) para hablar sobre otras tendencias del bilingüismo, como son el multilingüismo y el plurilingüismo. Abelló y Ehlers, en cambio, hacen referencia a su aportación en cuanto a la definición maximista de bilingüismo (Baetens, 1982, citado en Abelló y Ehlers, 2010). Jiménez y Parra, en su trabajo, citan a Barron-Hauwaert (2004, citado en Jiménez y Parra, 2012) para reflexionar sobre la idea de que los niños pueden adquirir con la misma facilidad uno, dos o tres idiomas. Abelló y Ehlers se basan en su investigación para relacionar los términos biculturalismo y bilingüismo y para profundizar en el concepto de influencia interlingüística (Barron-Kaywaert, 2004, citado en Abelló y Ehlers, 2010). Jiménez y Parra, exponen la siguiente idea de Bialystok (2002, citado en Abelló y Ehlers, 2010):

La alfabetización en dos lenguas aumenta la conciencia metalingüística, lo que le permite al bilingüe no solo ser más sensible al uso del lenguaje sino entender mejor los códigos lingüísticos y, en últimas, estar más inclinado a aprender una tercera lengua (p. 116).

Abelló y Ehlers, sin embargo, reflexionan sobre el prejuicio monolingüe, respecto a lo que Bialystok (2001, citado en Abelló y Ehlers, 2010) concluyó que, para acabar con este, es necesaria “la aceptación de que la noción del hablante bilingüe como ‘monolingüe’ e ‘igualmente competente’ en ambas lenguas es un mito y no una realidad”.

Una vez estudiado el concepto de bilingüismo, es lícito la extracción de las implicaciones que supone el mismo. Alarcón (2003), en esta línea, aboga por una definición de bilingüismo que tenga en consideración todas las dimensiones que acarrea en el desarrollo social y psicológico de la persona, pues solo así quedará incluida la mayoría de los individuos bilingües; aclara que estos últimos no se refieren a cualquier estudiante principiante de una lengua

extranjera. Si bien, la determinación de si una persona es bilingüe o no es una tarea realmente compleja, dado que los grados de bilingüismo varían de aspecto a aspecto, de habilidad en habilidad, aun tratándose del mismo sujeto. Este autor enfatiza la idea de que el fenómeno bilingüe es psicolingüístico, sociocultural y neurofisiológico; exuberante en su naturaleza. Así, los problemas que genera se deben a aspectos adyacentes, debido a que la bilingüidad *per se* es un atributo más para el individuo. El manejo de dos lenguas en contextos sociales y académicos cada vez más complejos colocan a la persona bilingüe en una posición ventajosa respecto a la monolingüe.

Jiménez y Parra (2012), por su parte, defienden los beneficios del bilingüismo en el campo de la psicolingüística y el valor de este fenómeno en el proceso de desarrollo de la persona, todo ello en base a cada vez más estudios que secundan dichas afirmaciones. Aunque siguen aportando a su duda las implicaciones negativas, como la marginación social, las dificultades intelectuales y emocionales o los problemas psicológicos y lingüísticos que puedan poseer algunos individuos. Por tanto, la implementación del bilingüismo debería suponer una reflexión sobre sus generalidades y sobre las implicaciones de tipo pedagógico, cognitivo y social del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera. Por otro lado, la bialfabetización (capacidad de leer y escribir en dos lenguas), según Hatano (1995, citado en Jiménez y Parra, 2012) y Dworin (2003, citado en Jiménez y Parra, 2012) posee implicaciones positivas en cuanto a cognición y creatividad.

De la mano de Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), encontramos el método AICLE (Aprendizaje Integrado entre Contenido y Lengua Extranjera), una estrategia educativa bilingüe que ofrece al alumnado múltiples beneficios, tanto a nivel lingüístico como de contenidos. Esto es así porque el desarrollo de competencias propias de la asignatura y, a su vez, el desarrollo de competencias lingüísticas, se da de manera natural, pues dicha metodología es susceptible de ser implementada en cualquier contexto en el que se emplee una lengua extranjera como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos sin relación directa con la misma. Así pues, AICLE favorece el desarrollo de habilidades comunicativas; supone un incremento del dominio académico de la lengua en cuestión; ofrece nuevas expectativas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas; y puede llegar a aumentar el grado de motivación y compromiso del estudiante (Ruiz de Zarobe, 2008; y Suárez, 2005, citados en Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012).

En segundo lugar, a fin de comprender en mayor grado la complejidad del término bilingüismo, se exponen distintos tipos del mismo, en función de cinco dimensiones que lo

relacionan con el ámbito educativo, propuestos por Hamers y Blanc (1989, citado en Jiménez y Parra, 2012):

Dimensión 1: La competencia en ambas lenguas.

- *Bilingüismo equilibrado*: la competencia en la primera y la segunda lengua es equivalente.
- *Bilingüismo dominante*: la competencia en la lengua materna es mayor que en la segunda.

Dimensión 2: La relación entre lenguaje y pensamiento.

- *Bilingüismo compuesto*: una representación cognitiva para dos etiquetas lingüísticas diferentes.
- *Bilingüismo coordinado*: las representaciones cognitivas son distintas para cada una de las lenguas.

Dimensión 3: El estatus de ambas lenguas.

- *Bilingüismo aditivo*: las dos lenguas se ven igualmente estimuladas por el contexto en el que se encuentra el hablante, obteniendo un desarrollo lingüístico y cognitivo similar en ambas. Como dice Acosta (2017), en este caso, el bilingüismo se considera un medio de enriquecimiento cultural.
- *Bilingüismo sustractivo*: una de las lenguas es desvalorizada por el contexto que rodea al hablante, provocando que su desarrollo cognitivo se vea frenado o retardado. Es decir, el bilingüismo es percibido como una “amenaza de pérdida de identidad” (Acosta, 2017).

Dimensión 4: La edad de adquisición.

- *Bilingüismo precoz*: en general se da entre los tres y los nueve años de edad, de manera simultánea o consecutiva.
- *Bilingüismo en adolescencia*: corresponde al adquirido entre los diez y los diecisiete años.
- *Bilingüismo adulto*: el que poseen personas jóvenes y adultas.

Dimensión 5: La pertenencia o identidad cultural.

- *Bilingüismo bicultural*: es reconocido por dos grupos culturales distintos de manera positiva.
- *Bilingüismo monocultural en la primera lengua*: el hablante bilingüe conserva su identidad cultural durante la adquisición de la segunda lengua.
- *Bilingüismo aculturizado hacia la segunda lengua*: esta persona bilingüe tiene la capacidad de abandonar su identidad cultural para adquirir la de la segunda lengua.
- *Bilingüismo aculturizado-anomía*: la persona bilingüe podría perder su identidad cultural y, además, no lograr adoptar la de la segunda lengua.

Considero pertinente añadir una segunda clasificación desde una perspectiva sociocultural, de la mano de Ramírez (1992, citado en Jiménez y Parra, 2012), quien diferencia cuatro tipos de bilingüismo:

- 1) *Bilingüismo estable*: es la diferenciación lingüística entre dos grupos que conviven, teniendo que, el que es bilingüe, distinguir el uso de cada lengua en función de los dominios sociolingüísticos.
- 2) *Bilingüismo dinámico*: está sujeto a una asimilación lingüística, en cuanto a la situación social, los roles y el uso de las lenguas.
- 3) *Bilingüismo transicional*: se refiere a dos lenguas desempeñando las mismas funciones, tendiendo al uso exclusivo de una de ellas para el acto comunicativo.
- 4) *Bilingüismo vestigial*: casi completa asimilación lingüística, tratándose de un bilingüismo simbólico en relación a una minoría prácticamente a término.

A modo de conclusión, realizar una breve adición reflexiva sobre la expuesta tipología de bilingüismo, pues ha sido extraída de forma únicamente teórica, ya que no se han realizado estudios prácticos en los cuales basarse para su extracción. Creo relevante dicho énfasis, pues, en mi opinión, el bilingüismo es un concepto dinámico que depende significativamente del hablante bilingüe, faltando, pues, desde mi punto de vista, esa investigación empírica profunda que dotaría de mayor validez la recopilación tipológica del fenómeno que se está estudiando.

Asimismo, no se ha encontrado literatura en el campo de la educación que aplique dicha tipología; no existen propuestas metodológicas que tomen como base el tipo de bilingüe al que van dirigidas o el tipo de bilingüismo al que se quiera llegar. Estimo pertinente dicha reflexión,

pues sería interesante determinar qué tipo de bilingüismo se quiere que adquieran los alumnos/as. De este modo, desde mi punto de vista, la enseñanza bilingüe cobraría mayor sentido y permitiría mayor grado de adaptación a los estudiantes con dificultades, en vez de privarles del derecho a recibirla.

El modelo de bilingüismo en España

Las instituciones europeas exhortan a los gobiernos nacionales y autonómicos al emprendimiento de programas innovadores en el campo de la enseñanza de una segunda o tercera lengua. Para ello, les ofrecen distintos estudios y herramientas, así como la colaboración de diferentes profesionales, expertos en este fenómeno, procedentes de los diversos estados (Guadamillas y Alcaraz, 2017).

Según el Real Decreto 126/2014, en el cual se basan todas las órdenes, decretos y normativas en materia de bilingüismo:

1. Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.
2. Los centros que impartan una parte de las asignaturas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.
3. La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas (MECD, 2014: 11).

Es posible apreciar que la información que ofrece dicho decreto sobre el bilingüismo es exigua. De este modo, es necesario realizar un recorrido por los decretos y las órdenes autonómicas de cada Comunidad Autónoma para poder analizar aspectos más concretos de este fenómeno, de su organización o de su funcionamiento.

De la mano de Guadamillas y Alcaraz (2017), nos adentramos en los requisitos metodológicos y lingüísticos que son requeridos, en cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA), a los docentes que serían considerados capacitados para impartir materias en una lengua extranjera; y en las asignaturas objeto de bilingüismo.

En primer lugar, nos centraremos en las comunidades monolingües, estas son, las autonomías con una única lengua oficial, independientemente de la existencia de algún dialecto o variedad lingüística del castellano, que son: Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Extremadura, La Rioja, Principado de Asturias y Región de Murcia (Tabla 2).

En segundo lugar, conoceremos los requisitos metodológicos y lingüísticos y las asignaturas susceptibles de enseñarse en una lengua extranjera de las comunidades bilingües. Estas son: Cataluña, Baleares y Comunidad Valenciana por el catalán y el valenciano, País Vasco y Comunidad de Navarra por el euskera, y Galicia por el gallego (Tabla 3).

Tabla 2. Comunidades monolingües.

Comunidades monolingües				
Comunidad Autónoma	Normativa en materia de bilingüismo	Requisitos lingüísticos	Requisitos metodológicos	Asignaturas objeto de bilingüismo
Andalucía	Orden de 28 de junio de 2011.	Nivel de competencia lingüística B2, como mínimo.	Portafolio de Lenguas, enfoques comunicativos, recomendaciones europeas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), metodología AICLE, Portal Plurilingüe de la Conserjería de Educación, Cultura y Deporte.	Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales; Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; Educación Física; y Educación Artística.
Aragón	Orden de 10 de marzo de 2014.	Nivel de competencia lingüística B2, como mínimo; o posesión del Grado de Magisterio en Educación Primaria (especialidad en lengua extranjera), de Filología Inglesa, acreditación de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), u otras titulaciones recogidas en la Orden de 22 de septiembre de 2013.	No especificados en la normativa en materia de bilingüismo.	CILE 1 (Currículum Impartido en Lengua Extranjera 1): impartiéndose una sola materia en lengua extranjera (inglés, francés o alemán). CILE 2: desarrollándose dos materias en lengua extranjera. No se detalla qué materias son objeto de bilingüismo, pero sí se añade que, si la lengua extranjera es inglés o alemán, se pondrán aumentar las horas lectivas de dicha materia.

Canarias	PILE (Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras) para el curso 2016-2017.	Nivel de competencia lingüística B2, como mínimo, con el objetivo de obtener un nivel C1, al menos, en la competencia oral.	Metodología AICLE, previa participación de tres meses en el programa bilingüe, 20 horas de formación en diversos cursos o seminarios - cursos de actualización metodológica en AICLE; actualización lingüística a través de la oferta formativa en los Centros de Educación del Profesorado (CEP) y de los cursos de actualización para docentes en las EOI; otros cursos relacionados con metodología AICLE o actualización lingüística organizados por otras entidades oficiales y homologados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (DGOIPE); obtención de la certificación oficial del nivel C1 o C2 del MECR.	No especificadas en la normativa en materia de bilingüismo.
Cantabria	Resolución de 23 de febrero de 2015, que modifica la Orden ECD/109/2013 de 11 de septiembre; y Orden ECD/123/2013.	Nivel de competencia lingüística B2, como mínimo.	Metodología AICLE y acciones formativas en este método promovidas por la Conserjería de Educación u otros organismos.	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En ningún caso Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas; y Segunda Lengua Extranjera.
Castilla y León	Resolución de 24 de octubre de 2016.	Nivel de competencia lingüística B2 o superior.	Formación previa y competencia lingüística acreditada.	No especificadas en la normativa en materia de bilingüismo.

Castilla-La Mancha	Decreto 47/2017 de 25 de julio, y Orden EDU/6/2006.	Nivel de competencia lingüística B2 o superior.	Plan específico de formación, elaborado por la Conserjería, para docentes que participen en proyectos bilingües o plurilingües, que posibilite su actualización lingüística y metodológica.	No especificadas en la normativa en materia de bilingüismo.
Comunidad de Madrid	Orden 3263/2014 de 24 de octubre, y Resolución de 28 de diciembre de 2016.	Nivel C1 o C2 de todo el equipo docente. Además, los miembros del equipo directivo deben ser maestros/as especialistas en una lengua extranjera y poseer la acreditación del nivel B2.	Recomendaciones sobre el desarrollo de las enseñanzas bilingües, funciones del coordinador del programa y del equipo directivo, y acciones formativas de carácter permanente.	Matemáticas no, sino las materias no lingüísticas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística o Educación Física.
Extremadura	Orden de 20 de abril de 2017, y Decreto 39/2014.	Nivel lingüístico B2.	Método AICLE: aprendizaje colaborativo y necesidad de coordinación entre docentes de materias no lingüísticas y los de lengua extranjera. Acreditación de su competencia metodológica a partir de experiencia previa en programas bilingües de, al menos, un curso o 9 meses no consecutivos, o mediante la formación metodológica en lenguas extranjeras igual o superior a 50 horas.	Modalidad A1: dos materias no lingüísticas impartidas en lengua extranjera. Modalidad A2: dos lenguas extranjeras con, al menos, tres períodos lectivos y, al menos, una materia no lingüística se impartirá en cada una de las lenguas extranjeras. No se detallan las materias objeto de bilingüismo.
La Rioja	Orden 07/2017 de 16 de mayo.	Nivel lingüístico B2.	Competencia en los principios del AICLE a través de las actividades formativas organizadas por la administración educativa.	Matemáticas no, sino Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística o Educación Física.

La Rioja				PILC (Programa de Innovación Lingüística en Centros): programa de impulso a las enseñanzas bilingües. En este encontramos docentes PILC A, B y C, según impartan una unidad dentro de un área no lingüística, una unidad trimestralmente o un área o materia completa en lengua extranjera.
Principado de Asturias	Resolución de 4 de junio de 2015.	Nivel lingüístico B2 o ser maestro especialista en lengua extranjera.	Formación del profesorado participante en programas bilingües fomentada por la Conserjería, configurando grupos de trabajo para la elaboración de materiales didácticos específicos o la consecución de licencias de estudios para el aprendizaje o perfeccionamiento de la lengua extranjera.	No especifica las materias objeto de bilingüismo, pero sí recalca que la lengua extranjera será la inglesa, excepto en casos particulares bajo la autorización del órgano pertinente.
Región de Murcia	Orden de 3 de junio de 2016.	Nivel lingüístico B2 de todos los docentes participantes del programa bilingüe.	Formaciones al equipo docente respecto al método AICLE.	Inmersión básica: un área no lingüística (ANL) en lengua extranjera. Inmersión intermedia: dos ANL (en esta, Ciencias Sociales y Matemáticas no podrán ser objeto de bilingüismo). Inmersión avanzada: más de tres ANL, además de cursar un área de profundización con la primera lengua extranjera.

Guadamillas y Alcaraz (2017).

Tabla 3. Comunidades bilingües.

Comunidades bilingües				
Comunidad Autónoma	Normativa en materia de bilingüismo	Requisitos lingüísticos	Requisitos metodológicos	Asignaturas objeto de bilingüismo
Cataluña	Ley 12/2009, y Decreto 119/2015 de 23 de junio.	Acreditación de C2 de catalán y castellano, y de B2 de lenguas extranjeras para la enseñanza primaria.	Metodologías participativas, empleo de las tecnologías, tratamiento de aspectos culturales propios de la lengua catalana, necesidad de formación permanente del profesorado.	No especificadas en la normativa en materia de bilingüismo.
Baleares	Decreto 45/2016.	B2 del MCER en la lengua extranjera en educación infantil y primaria, y C1 en secundaria.	No especificados en la normativa en materia de bilingüismo.	Las materias objeto de bilingüismo son decididas por cada centro, teniendo en cuenta el equipo docente con el que cuentan.
Comunidad Valenciana	Orden 44/2016, que modifica la Orden 17/2013; y Decreto 127/2012 de 3 de agosto.	Acreditación del nivel B2 del MCER en lengua extranjera (período transitorio de 4 años para los que en el curso anterior tuvieran el B1 para adquirir el nivel B2) y del nivel C1 de valenciano.	Los centros y la Conserjería fomentarán la formación, investigación, experimentación, innovación educativa e intercambio de materiales didácticos, con el objetivo de mejorar la práctica docente relacionada con el plurilingüismo.	Programa Plurilingüe (enseñanza en valenciano, castellano e inglés), Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (enseñanza completa en valenciano), Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (enseñanza completa en castellano). Proyecto Lingüístico de Centro que decide el programa a desarrollar en el centro. En los programas plurilingües, además de

Comunidad Valenciana				la enseñanza en valenciano y/o castellano, se atenderá a la enseñanza del inglés de un ANL (no se especifica cuál).
País Vasco	Resolución de 20 de marzo de 2017.	El proyecto lingüístico tendrá en cuenta a los docentes con un nivel B2, C1 y C2.	Formación lingüística y pedagógica de los docentes que participen en los proyectos lingüísticos de centro.	Todo el alumnado recibirá el mismo número de materias impartidas en lengua extranjera, euskera y castellano. Cada centro determinará las materias objeto de bilingüismo.
Comunidad de Navarra	Orden 147/2016, que remite a la Orden 139/2009; y Orden 147/2017.	C1 de lengua extranjera; licenciatura en Filología Inglesa; o superación de los procesos de acreditación lingüística previstos por la normativa anterior a 2009.	Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL) e integración de contenidos curriculares y lengua (AICLE/CLIL). No se especifica la necesidad de acreditación por parte del profesorado en estos aspectos.	Diferentes programas lingüísticos: A (enseñanza en castellano, euskera como materia, en todas las etapas, niveles y modalidades), D (enseñanza completa en euskera, lengua castellana como materia enseñada en castellano), y G (no existe enseñanza en euskera ni del euskera).
Galicia	Orden de 28 de febrero de 2011, Orden de 21 de junio de 2016, Decreto 79/2010 y Decreto 105/2014.	Acreditación del nivel B2 de la lengua en la que se desarrolle la materia que imparte dentro del programa bilingüe o trilingüe.	Plan específico de formación en metodología AICLE, cursos de actualización lingüística y estancias profesionales.	Conocimiento del Medio Natural , Social y Cultural en gallego, y Matemáticas en español.

Guadamillas y Alcaraz (2017).

Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)

Según el Artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo aquel que requiere una “atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (MEC, 2006).

Según la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo se le denomina ACNEAE. Estos estudiantes forman parte de un subgrupo determinado en función de sus características, los cuales se exponen a continuación, pero aparecen explicados en el Anexo I de dicho trabajo:

En primer lugar, se nombra al ACNEAE por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), que son:

- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad física motora.
- Discapacidad física orgánica.
- Discapacidad intelectual.
- Pluridiscapacidad.
- Trastorno grave de conducta.
- Trastorno del espectro autista.
- Trastorno mental.
- Trastorno del lenguaje.
- Retraso global del desarrollo.

En segundo lugar, es posible encontrar al ACNEAE por presentar dificultades específicas de aprendizaje, que son:

- Trastorno específico de aprendizaje de la lectura.
- Trastorno específico de aprendizaje de la expresión escrita.
- Trastorno específico del aprendizaje matemático.
- Capacidad intelectual límite.
- Otros trastornos de la comunicación diferentes al trastorno del lenguaje.

Posteriormente, se sitúan los ACNEAE por presentar trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH).

Asimismo, son ACNEAE por altas capacidades los siguientes casos:

- Superdotación.
- Talentos simples y complejos:
- Precocidad.

A continuación, localizamos a los ACNEAE por incorporación tardía al sistema educativo.

Y, por último, añadir a los ACNEAE por condiciones personales o de historia escolar, que son:

- Condiciones de salud, tanto física como emocional.
- Circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial.
- Situación de desventaja socioeducativa.
- Escolarización irregular o absentismo escolar.
- Alumnado deportista adscrito a programas de tecnificación deportiva o de alto rendimiento autorizados por el Gobierno de Aragón.
- Altas capacidades artísticas.

Medidas ordinarias y específicas en ACNEAE según el marco normativo

La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Existen dos tipos de actuaciones de intervención educativa inclusiva: generales y específicas (MECD, 2018: 19665).

Las actuaciones generales son aquellas respuestas de carácter ordinario definidas por el centro de manera planificada, evaluando los procesos de enseñanza-aprendizaje y fundamentándose en los principios de prevención, detección e intervención. Se deben ofrecer de manera inmediata ante la aparición de una necesidad de atención educativa en el alumnado, tanto por dificultades en el desarrollo y/o el aprendizaje de los estudiantes como por altas capacidades. Estas no implican cambios significativos en ninguno de los aspectos curriculares

y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo (MECD, 2018: 19665).

Las actuaciones educativas de intervención general son las expuestas a continuación (MECD, 2018: 19665-19669):

- *Prevención de necesidades y respuesta anticipada*, recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad (P.A.D.), en el cual basarse si surgiesen necesidades educativas individuales o grupales, especialmente en las circunstancias de incorporación al sistema educativo y de transición entre etapas.
- *Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo*. En la etapa de Educación Infantil se desarrollan actuaciones de promoción de la asistencia escolar y de escolarización temprana; en las de Educación Primaria y Formación Profesional Básica se establecen mecanismos de prevención del absentismo escolar. En cuanto a la permanencia en el sistema educativo, los centros ofertan programas que atienden a la diversidad del alumnado, así como otras iniciativas que fomenten el desarrollo de las competencias clave.
- *Función tutorial y convivencia escolar*. Dicha actuación constituye un derecho de todo estudiante, pues contribuye a su desarrollo integral. El tutor/a ofrece una atención personalizada, un seguimiento individualizado y de grupo, así como la coordinación con el resto del equipo docente y con los familiares o representantes legales.
- *Propuestas metodológicas y organizativas: apoyo educativo*. Diversas actuaciones, recursos y estrategias, proporcionadas en el aula, que aumentan la capacidad de los centros escolares de promover el desarrollo, el aprendizaje, los intereses y el bienestar del alumnado. Algunas de ellas son: presencia de dos o más docentes en el aula; desdobles de grupos de alumnado; tutorización entre iguales; acompañamiento del alumnado de niveles educativos superiores al alumnado de niveles educativos inferiores o iguales; tareas escolares de forma compartida con apoyo y ayuda mutua.
- *Oferta de materias incluidas en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica*. En los primeros niveles de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), el equipo docente, en base a la información aportada por la RIOE (Red Integrada de Orientación Educativa), podrá determinar, para el alumno/a que presente desfase curricular o dificultades generales de aprendizaje, que, en lugar de

cursar la Segunda Lengua Extranjera, realice el Taller de Lengua y/o de Matemáticas, con el objetivo de reforzar las competencias en comunicación lingüística y matemática.

- *Accesibilidad universal al aprendizaje.* Proporcionar múltiples medios de representación para percibir y comprender la información con distintas opciones de percepción, de lenguaje y de símbolos, así como diversas opciones para la comprensión de la información; ofrecer diversos medios para la acción y la expresión ajustados a las necesidades y capacidades del alumnado; facilitar diferentes medios para la motivación e implicación en el aprendizaje, y recursos gráficos y medios técnicos como ARASAAC (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa).
- *Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS).* Actuaciones que persiguen la accesibilidad universal al aprendizaje, pues se refieren a la adecuación de la programación didáctica y personalización de la respuesta educativa inclusiva.
- *Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa,* cuya finalidad es la mejora de la comunicación y participación entre ellos. Podrán estar dirigidos a la totalidad o a una parte de la comunidad y realizarse en función de la autonomía organizativa y de los recursos de cada centro educativo.
- *Programas establecidos por la Administración Educativa,* como: Programas curriculares que promueven la adquisición y consolidación de aprendizajes dentro del horario lectivo; Programas de refuerzo positivo dentro o fuera del horario lectivo; Programas de innovación educativa; Programas que facilitan ayudas técnicas y recursos personales para acceder y promocionar en el sistema educativo; Programas que potencian hábitos y actitudes saludables; entre otros.

Las actuaciones específicas, por su parte, hacen referencia a diferentes propuestas y modificaciones con objeto de responder a la NEAE que presenta un alumno/a en concreto y de forma prolongada en el tiempo. Estas sí implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos. Están, además, determinadas por las conclusiones obtenidas tras la evaluación psicopedagógica, es decir, por la resolución de los Servicios Provinciales de determinación de NEAE, a partir de la cual autorizan el desarrollo de las actuaciones específicas de intervención educativa correspondientes. Las familias o tutores

legales del alumnado son debidamente informados de las características y consecuencias derivadas de las mismas (MECD, 2018: 19673).

Cuando hablamos de actuaciones específicas nos referimos a (MECD, 2018: 19674-19682):

- *Adaptaciones de acceso.* Incorporación de sistemas de comunicación; participación del personal de atención educativa complementaria; adecuación de condiciones de realización de pruebas de acceso a Formación Profesional y Universidad.
- *Adaptación Curricular Significativa (ACS).* Modificación de los contenidos básicos de las diferentes áreas o materias curriculares, afectando a: objetivos generales, criterios de evaluación y competencias clave.
- *Flexibilización en la incorporación a un nivel inferior respecto al correspondiente por edad,* por incorporación tardía al sistema educativo, desde 2º de Educación Primaria.
- *Permanencia extraordinaria en las etapas del sistema educativo,* en Educación Infantil (último nivel), Educación Primaria (dos últimos niveles, con un nivel de competencia curricular inferior a 4º de Educación Primaria) y ESO (presentando un nivel de competencia curricular inferior a 2º de ESO), siendo ACNEAE por NEE. Y Centros o unidades de Educación Especial hasta los 21 años, con programas de Transición a la Vida Adulta (TVA, cumpliendo 20 años en el año natural de inicio de curso).
- *Aceleración parcial del currículo,* para alumnos/as con altas capacidades, con la previsión de que no puedan surgir dificultades de adaptación social o emocional.
- *Flexibilización en la incorporación tardía a un nivel superior respecto al correspondiente por edad.* Dirigido a ACNEAE por altas capacidades, habiéndose desarrollado previamente una adaptación curricular no significativa de enriquecimiento y profundización o una aceleración parcial del currículo. Asimismo, con la seguridad de no ocasionar dificultades de adaptación social o emocional.
- *Fragmentación en bloques de las materias del currículo en Bachillerato,* para ACNEAE por NEE. Dividir cada curso en dos cursos académicos, permaneciendo, como máximo, seis cursos en dicha etapa educativa.
- *Exención parcial extraordinaria,* por discapacidad sensorial o física, fragmentando cada curso en dos, y permaneciendo, máximo, seis cursos académicos.

- *Cambio de tipo de centro*, dirigido a ACNEAE por NEE, tras haber desarrollado todas las actuaciones de intervención educativa generales y específicas planteadas, y habiendo resultado insuficientes. Dicha actuación se ofrecería por el hecho de que el currículo proporcionara al alumno/a una mejor respuesta educativa a sus necesidades, favoreciendo su competencia personal, emocional y social, y promocionando su permanencia en el sistema educativo.
- *Escolarización combinada*. Contempla la posibilidad de que el ACNEAE por NEE contemple su escolarización entre un centro ordinario y un centro o unidad de Educación Especial (para el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO).
- *Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo*. Dirigidos al alumnado de ESO, y persiguen el objetivo de prevenir el abandono escolar temprano y fomentar el desarrollo de las competencias clave.
- *Programas de Cualificación Inicial de Formación profesional*. Aulas o talleres profesionales especiales dirigidos a jóvenes ACNEAE por NEE de entre 16 y 21 años.
- *Programas de atención al alumnado con problemas de salud mental (trastorno mental grave)*. Existe el Centro de Día Infanto-Juvenil de la Red Sanitaria de Rehabilitación de Salud Mental, y Unidades de Salud Mental Comunitaria Infanto-Juveniles en coordinación con la RIOE.
- *Programas específicos en entornos sanitarios y domiciliarios*. Respuesta educativa a las situaciones especiales que presente el alumnado que, por motivos de salud, no pueda asistir durante un período prolongado al centro educativo; y atención educativa domiciliaria para el alumnado que curse alguna de las enseñanzas correspondientes a la educación obligatoria que, por prescripción facultativa, no pueda asistir a su centro educativo y el periodo de convalecencia sea superior a treinta días lectivos.
- *Programas de atención educativa para menores sujetos a medidas judiciales*. Se desarrollan en el Centro Educativo de Internamiento por Medida Judicial (CEIMJ), del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS), pretendiendo custodiar a menores con medidas de internamiento y lograr su inclusión social, permitiéndoles adquirir responsabilidades en diversos programas educativos.

- *Atención ambulatoria en centros de Educación Especial*, dirigida a aquel alumnado con discapacidad que presente unas determinadas necesidades que no puedan ser atendidas por otros servicios públicos.

Una vez indagado en las respuestas educativas que son susceptibles de ofrecerse ante la aparición de NEE o NEAE según el marco normativo, es posible realizar un análisis crítico en cuanto a la acción de responder ante necesidades educativas significativamente relacionadas con el modelo bilingüe. Es observable la falta de especificidad de actuaciones objeto de personalizar e individualizar el aprendizaje bilingüe a cada uno de los estudiantes que muestren algún tipo de necesidad educativa. De este modo, se aprecia el escaso esfuerzo que existe para acercar el bilingüismo a dichos alumnos/as, pues se tiende, en la mayoría de ocasiones, a adaptar sus materiales al castellano, extrayéndoles de la enseñanza bilingüe.

Luego podemos encontrar la otra cara de dicha realidad; un alumno que posee capacidades que no se encuentran fuera de lo esperado para su edad, pero su competencia lingüística no es suficiente para alcanzar el bilingüismo exigido en la etapa educativa en la que se encuentra. De esta manera, si la enseñanza que se le ofreciera fuese en su lengua materna, podría alcanzar resultados académicos y un desarrollo integral favorecedor. Así pues, en estos casos, en mi opinión, se deberían priorizar dichos aspectos mencionados, pues la sensación de fracaso que un estudiante puede adquirir, únicamente, por su dificultad en una segunda lengua, puede llegar a afectar todo su desarrollo personal y académico. Casos claros de esta necesidad de priorizar, son, igualmente, los ACNEAE por incorporación tardía al sistema educativo, ya que no están exentos de la enseñanza bilingüe. Para estos, en cambio, el modelo no bilingüe sería, en principio, temporal; al menos hasta adquirir la primera lengua y valorar, en el momento correspondiente, si es adecuada su incorporación al bilingüismo.

Así pues, la inmersión de un alumno/a en el sistema de enseñanza bilingüe debería realizarse con cuidado y de ninguna manera de forma apresurada, pues es prioritario, como se ha dicho, su desarrollo integral y, asimismo, se evitarían los rechazos que pudieran surgir a los idiomas y la sensación de fracaso de dicho alumnado.

Metodología

Enfoque o método de trabajo

Tras la exposición de un marco teórico a partir del cual es posible conocer el bilingüismo como un fenómeno dinámico, así como una clasificación tipológica del mismo, y el concepto de ACNEAE, con los diferentes perfiles de estudiantes que engloba, considero pertinente una segunda parte de la investigación, pues, hasta ahora, únicamente se ha tratado de una indagación bibliográfica. Esta segunda sección irá más encaminada al empirismo a partir de un estudio descriptivo-cualitativo.

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Según Sandín (2003) busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Iñó, 2018, p. 96).

Las limitaciones respecto a dicha metodología son, por un lado, que la muestra es muy pequeña y, por otro, que los resultados no han sido contrastados con otras fuentes. De este modo, no es un análisis representativo, no pudiendo ser generalizado, ya que las personas participantes son cercanas a mi persona, decisión debida a que se creyó interesante hacer partícipes a maestras cuya experiencia conocida es rica y abundante.

Instrumento empleado

En esta línea, se creyó más oportuno el formato cuestionario que entrevista, debido a diversas razones. Una de ellas hace referencia a la dificultad para concretar cita presencial para la realización de la entrevista con todas las participantes. Otra, de mayor peso, tiene que ver con la consideración personal de que en los cuestionarios los individuos expresan sus ideas sin miedo a lo que la entrevistadora pueda pensar; además de poseer mayor tiempo para reflexionar sobre la pregunta que leen, llegando, desde mi punto de vista, a escribir lo que realmente piensan y defienden.

Al entregarse los cuestionarios a maestras con diversos perfiles profesionales, se pretende conocer la opinión de lo que es el bilingüismo desde distintas perspectivas, todas ellas con el conocimiento educativo necesario para considerar sus aportaciones significativamente

interesantes, apoyándose de su larga experiencia como docentes. Asimismo, se pretende provocar una reflexión en ellas de forma que valoren si el bilingüismo ha sido implantado adecuadamente y si está siendo desarrollado de manera correcta, todo ello desde la perspectiva de la inclusión de todo el alumnado. Debido al enfoque que se ha tomado en dicho trabajo, se ha pretendido profundizar en la adecuación del modelo bilingüe al ACNEAE, con la finalidad de conocer la opinión de tan diversas maestras en cuanto a la relación de estas dos variables.

Participantes

Los cuestionarios, como ya se ha especificado, han sido entregados a diferentes docentes; a dos maestras de un colegio público de educación especial, a cuatro maestras de tres colegios públicos bilingües de educación infantil y primaria diferentes, y a tres maestras de un Colegio Rural Agrupado (CRA).

El colegio de educación especial está situado en el barrio Parque Goya de la ciudad de Zaragoza. Uno de los colegios bilingües se localiza en un pueblo a las afueras de Zaragoza; La Puebla de Alfindén. Otro de ellos está también ubicado en el barrio Parque Goya; de hecho, linda con el anterior nombrado de educación especial. El restante centro bilingüe lo podemos encontrar en el barrio San José de dicha ciudad. Por último, el CRA está compuesto por los estudiantes de los pueblos turolenses de Ariño y Alloza.

Concreción de las preguntas

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden lograr con las respuestas de las profesionales que participan en el estudio, así como el perfil de cada una de ellas, se redactaron las siguientes cuestiones de carácter abierto, con la finalidad de no cuantificar sus respuestas:

1. ¿De qué curso o nivel educativo eres tutora actualmente?
2. ¿De qué cursos has sido tutora o en qué cursos has apoyado como especialista a lo largo de tu carrera profesional como maestra?
3. ¿Posees algún título académico de un idioma extranjero? ¿Cuál?
4. ¿Consideras beneficioso, en términos generales, que se haya implantado el bilingüismo en los colegios ordinarios? ¿Qué ventajas principales aprecias? ¿Qué desventajas?
5. ¿Cómo valoras la implantación y el desarrollo del bilingüismo?

6. ¿Cómo crees que se debería iniciar un alumno en el bilingüismo?
7. ¿Qué asignaturas se imparten en inglés en tu colegio? (Si tu centro actual no es bilingüe, responde respecto a colegios en los que hayas estado anteriormente)
8. ¿Qué opinas de la idoneidad de estas asignaturas de ser enseñadas en el idioma extranjero?
9. Basándote en tu experiencia y observaciones, ¿podrías dar tu opinión sobre la eficacia de la enseñanza bilingüe en función del tipo de la asignatura?
10. ¿Qué asignaturas crees que deberían ser enseñadas en inglés y cuáles no?
11. Basándote en tu experiencia docente, ¿crees que el bilingüismo para un Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (A.C.N.E.A.E.) o Alumno Con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) requiere alguna actuación específica?
12. ¿Se contemplan las casuísticas del alumnado A.C.N.E.A.E. en la planificación del trabajo de las materias bilingües?
13. ¿Has tenido experiencias con alumnado de estas características donde la docencia bilingüe fue un desafío y requirió de una mayor adaptación de los contenidos / objetivos / metodología? ¿Cómo conseguiste los objetivos y qué recursos utilizaste?
14. Dejando al lado las recomendaciones y los marcos normativos, ¿crees que tal y como está implantado el bilingüismo cumple con los objetivos de la inclusión educativa?
15. ¿Consideras necesario el desarrollo de contenidos en inglés en colegios especiales?
16. ¿Crees que algún día podría ser posible? ¿Cómo debería implantarse?

Resultados de los cuestionarios

En la siguiente tabla es posible observar las respuestas que las maestras participantes han aportado en cada una de las preguntas, pero de manera abreviada. En el Anexo II de dicho trabajo aparecen sus respuestas literales.

Tabla 4. Resultados de los cuestionarios.

	MCED 1	MCED 2	MCB 1	MCB 2	MCB 3	MCB 4	MCRA 1	MCRA 2	MCRA 3
P1	EBO I	EBO I	1° EP	5° EP	2° EP	PT en 5° y 6° EP	PT	3° y 4° EP	1° y 2° EP
P2	EI, EP, ESO Y EBO I	EI, EP, ESO y EBO	EP	EI y EP	EI, EP y 1°-2° ESO	CEE y PT en EP	EI, EP, 1° y 3° ESO, PAI y PMAR	EI y EP	EI y EP
P3	No	No	C1	Licenciatura en filología inglesa	No	No	No	C1	No
P4	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P5	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
P6	Desde EI; lengua vehicular	Funciones comunicativas	Escucha activa, lengua funcional	Adquisición natural	Cotidiano y juego	Estimulación temprana; metodologías lúdicas y vivenciales	De manera natural; tareas prácticas	Desde EI; extrapolación del idioma fuera del entorno escolar	Maestros/as nativos
P7	<i>Art</i>	Sin experiencia	<i>Science, Art y Literacy</i>	<i>Art, Science y Physical Education</i>	<i>Science, Art y Literacy</i>	<i>Literacy, Art y Science</i>	<i>Science</i>	En EI sesiones de comunicación oral y lectoescritura, Psicomotricidad y <i>Art</i> .	<i>Art y Science</i>

P7								En EP <i>Literacy, Science, Maths</i> y <i>Art</i>	
P8	<i>Art</i> y <i>Phisical Education</i> adecuadas	Dificulta la adquisición de conocimientos	<i>Literacy, Art, y Science</i> (con método científico)	El maestro/a es el que debe adaptar	Se pierde riqueza de nuestro idioma	<i>Science</i> no; <i>Literacy</i> y <i>Art</i> sí	Importancia de conocimiento previo en español	Bien, pero con rotación de idioma	Pérdida de vocabulario específico en español
P9	<i>Art</i> sí; Ciencias no	Sin experiencia	Cualquier asignatura es buena para alumnado sin dificultades; sin sentido para el que las presentan	El problema no es la asignatura, sino su enfoque	Bien, pero no aprenden bien los conceptos abstractos	Ciencias sin eficacia; <i>Literacy</i> y <i>Art</i> más idóneas	No puedo hablar de eficacia, solo he visto dificultades	Cualquier asignatura	(en blanco)
P10	<i>Art</i> y <i>Phisical Education</i> sí; Ciencias, Lengua y Mates no	Ninguna	<i>Science</i> opcionales	No es cuestión de la asignatura, sino de la metodología	No es cuestión de la asignatura, sino de la metodología	<i>Literacy</i> y <i>Art</i> sí; Ciencias no	<i>Art, Music, Phisical Education</i> y <i>Maths</i> sí	Todas, con rotación de idioma	Sin respuesta
P11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P12	Deberían	Sin experiencia	Sí	Sí	Sí	No siempre	No	Sí	Sin experiencia

P13	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sin experiencia
P14	No	(en blanco)	No	No	No	No	No	No	No
P15	No	No	Depende del niño/a	Para alumnos/as con interés	Depende del alumno/a	No	No	No	Sí, según el aula
P16	No	No	Sí	Sí	No lo tengo claro	Sí	Sí	No	(en blanco)

*P: Pregunta. *MCED: Maestra de colegio de educación especial. *MCB: Maestra de colegio bilingüe. *MCRA: Maestra de colegio rural agrupado.

Análisis de los cuestionarios

Las primeras preguntas que se plantearon pretendían ofrecer información acerca de la experiencia y el perfil de cada una de las docentes, aspectos determinantes, a mi parecer, en la configuración de su opinión en cuanto al modelo bilingüe.

Dos de ellas, actualmente, son tutoras de EBO I (Educación Básica Obligatoria I); otra de 1º de Educación Primaria (EP); una tercera de 5º de EP; otra de 2º de EP; otra de 1º y 2º de EP en el CRA nombrado anteriormente; encontramos a una maestra-tutora de 3º y 4º de EP en este mismo CRA; otra es PT de 5º y 6º de EP; y la última apoya como PT en todas las aulas de Educación Infantil (EI) y EP en su centro escolar.

Asimismo, la mayoría, a lo largo de su recorrido profesional como maestras, han sido tutoras en todos los niveles que componen la EP. Muchas de ellas también han ejercido el papel de tutora en EI, y algunas añaden a su experiencia la tutoría en algunos cursos de la ESO, incluso una de ellas en PAI (Programa de Aprendizaje Inclusivo) y PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento).

La tercera cuestión ha posibilitado el conocimiento de la posesión de algún título académico de un idioma extranjero únicamente por tres de ellas; concretamente, referidos al C1, adquirido por dos de estas, y la Licenciatura en Filología Inglesa. Dicha pregunta se consideró interesante de plantear porque, desde mi punto de vista, influye en gran medida en la opinión que poseen sobre el bilingüismo.

Así pues, en cuanto a la estimación del beneficio, en términos generales, de la implantación del bilingüismo en colegios ordinarios, seis maestras valoran como beneficioso este hecho, con sus correspondientes discrepancias y condiciones, y otras dos consideran que no lo es, aunque, igualmente, observan cierto beneficio.

Las docentes cuya valoración es positiva, aportan ventajas referidas a la adquisición de una lengua nueva de forma natural, desarrollando distintas estrategias de aprendizaje y aprendiendo a desenvolverse en situaciones comunicativas en lengua extranjera, así como la mejora notable del nivel de inglés y, con ello, la pérdida de vergüenza a comunicarse en otro idioma. Asimismo, consideran que el modelo bilingüe es ventajoso porque supone el fomento de la comunicación oral en varios idiomas desde el comienzo de la escolarización, siendo el idioma parte del futuro del alumnado, ofreciéndoles mayores posibilidades en los aspectos laboral y personal. Igualmente, aprecian consecuencias positivas de la implantación del

bilingüismo en cuanto al desarrollo de las competencias clave (lingüística, aprender a aprender, entre otras).

Las desventajas que estas exponen se sitúan en relación a aquellos estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje. En estos casos, hablan de priorizar el afianzamiento de la primera lengua y el fortalecimiento de su autoestima para, así, alcanzar su máximo desarrollo. Asimismo, para los alumnos/as con algún tipo de dificultad en el aprendizaje, sin ser ACNEAES, el modelo bilingüe también les supone un obstáculo, perdiendo contenidos en español y en la segunda lengua, causándoles frustración y, en muchas ocasiones, fracaso escolar. Aclaran: cuando un centro educativo se convierte en bilingüe todos los niños son tratados de la misma forma, sin tener en cuenta sus características personales. Además, añaden la falta de recursos para atender las necesidades de estos alumnos/as e, incluso, para afrontar la implantación del bilingüismo, especialmente respecto a la formación y cualificación de los docentes que imparten las clases bilingües. Tres de estas docentes afirman que, en términos generales, sí es beneficioso, pero, tal y como se ha implantado en los colegios españoles, no. Una de ellas, de hecho, observa mayor número de desventajas que de ventajas, especialmente en lo respectivo a las asignaturas materia de bilingüismo: *natural and social science*. Explica que en ellas los estudiantes no aprenden conceptos en una segunda lengua y, mucho menos, en castellano, pues únicamente memorizan listas de palabras que no llegan a comprender.

Las profesionales que determinan el bilingüismo como un modelo educativo que no beneficia al alumnado, justifican dicha afirmación argumentando que su implantación provoca una falta de aprendizaje de vocabulario en castellano, una desigualdad de oportunidades en cuanto a los estudiantes con dificultades, y una mayor dificultad para acceder al curriculum. Una de estas maestras aclaró que no es beneficioso por la manera en la que ha sido implantado, añadiendo la desventaja de que los docentes que imparten las áreas en lengua extranjera no son nativos, y por la inadecuación de determinadas materias de ser enseñadas en una segunda lengua. La otra docente sí aportó una ventaja, en relación al aprendizaje significativo de una lengua extranjera desde el inicio de la escolarización.

De este modo, la siguiente pregunta del cuestionario va encaminada a la realidad del bilingüismo en España, requiriendo sus opiniones respecto a la implantación y el desarrollo de este modelo en los colegios de este país.

En este caso, encontramos más opiniones negativas que positivas. Dos maestras consideran positivos el desarrollo y la implantación del modelo bilingüe en los centros educativos, mientras que siete docentes los consideran negativos.

Las primeras justifican su valoración positiva con los beneficios que supone la educación temprana en una segunda lengua, pero afirman que sería necesaria una mayor formación de los docentes que imparten las materias en lengua extranjera, así como un cambio de las asignaturas objeto de bilingüismo, asegurándose, así, una mayor motivación en el alumnado.

Las profesionales que valoran este modelo de enseñanza como negativo se basan en la implantación irregular del mismo, en cuanto al reparto diferenciado de recursos entre los centros escolares, provocando desigualdades especialmente entre los centros rurales y urbanos; así como en la planificación ambigua que supone la implantación del bilingüismo en educación, pues no existe material en el marco legal que marque una serie de pautas y criterios que guíen a un centro o a los docentes hacia el bilingüismo.

Asimismo, explican que existen colegios que únicamente para conseguir ser centros bilingües imparten la asignatura de plástica en inglés, pero sin ningún esfuerzo por lograr un bilingüismo “real”. De esta forma, dicha maestra está de acuerdo con el concepto que los familiares de los estudiantes de bilingüismo poseen del modelo bilingüe español: “falso bilingüismo”. Además, considera que este fenómeno comenzó a implantarse en España cuando no existía suficiente número de maestros/as con el nivel de inglés adecuado para el mismo.

Así, observan necesaria otra forma de implantación, poniendo de ejemplo el bilingüismo desarrollado en la etapa de Educación Infantil, así como la propuesta de la presencia de dos maestras en el aula, hablando una de ellas correctamente la segunda lengua.

También justifican dicha valoración negativa con la desigualdad que provoca entre los alumnos con dificultades y los que no las presentan, pues no poseen tantas estrategias para poder acceder de igual forma al curriculum, aumentando la diferencia e impidiendo la inclusión.

A continuación, respondiendo a la cuestión de qué asignaturas se imparten en inglés en el colegio donde están ejerciendo actualmente, o en centros anteriores en los que hayan enseñado, coincidieron todas, pues las materias que suelen ser objeto de bilingüismo en España son: *Art* (Educación Artística), *Natural Science* (Ciencias Naturales), *Social Science* (Ciencias Sociales), *Maths* (Matemáticas), *Physical Education* (Educación Física) y *Literacy* (Inglés).

En lo referente a la idoneidad de dichas asignaturas de ser enseñadas en un idioma extranjero, cuatro profesionales afirman que *Natural and Social Science* no son materias apropiadas para la enseñanza bilingüe, pues dificultan la adquisición de conocimientos. Explican que a los estudiantes les supone bastante esfuerzo seguir las clases impartidas en otro idioma, no sabiendo o mostrando grandes dificultades para explicarse en su propia lengua, pues, ciencias sociales y naturales son materias que poseen gran cantidad de vocabulario específico en español que los alumnos no aprenden debido al bilingüismo. Asimismo, los alumnos, al no poseer conocimientos previos en su idioma, presentan cierta dificultad en la interiorización de los conceptos científicos que se imparten en otro idioma en dichas asignaturas. Además, aclaran que este tipo de contenidos curriculares son ya significativamente difíciles en castellano, de modo que trabajarlos en una lengua extranjera los dota de mayor complejidad.

En cambio, una de las docentes opina que *Science* es una materia idónea en la cual aplicar el modelo bilingüe, pero únicamente si se imparte siguiendo el método científico, el cual consiste en un trabajo empírico y de investigación por parte del alumnado. Esta maestra critica la evaluación tradicional que se aplica en dichas asignaturas, indicando que al fin y al cabo es la que es requerida por los equipos de inspección educativa.

Otra profesional indica que dicha idoneidad depende del alumnado que recibe la enseñanza bilingüe y del maestro que la imparte, pues este es el encargado de valorar si es pertinente aportar indicaciones en castellano en función de las necesidades del grupo-clase. Es decir, no es tanto cuestión de qué materia es la ideal para ser enseñada en una lengua extranjera, sino de cómo impartir los contenidos de esta asignatura según las variables que intervienen en un aula.

Encontramos igualmente una maestra que considera que en ninguna asignatura concreta debería implantarse el bilingüismo, pues defiende que, con ello, se pierde riqueza de nuestro idioma. Entrando en absoluta oposición con la docente que afirma que todas las materias objeto de bilingüismo en España son apropiadas para ello, aunque aprecia que sería necesaria una inmersión de la segunda lengua sin obviar la propia, pudiendo aprender e interiorizar conceptos en ambos idiomas y facilitando la comprensión de estos a los alumnos/as que presentan dificultades.

De este modo, *Art, Physical Education, Literacy y Maths* son consideradas apropiadas de ser enseñadas en una lengua extranjera por todas las maestras participantes, debido a que en

estas es posible un aumento de vocabulario, y son materias más visuales y manipulativas en las que la segunda lengua no es un impedimento.

Respecto a la eficacia de la enseñanza bilingüe en función del tipo de asignatura, dos maestras coinciden en que *Literacy* y *Art* son materias que, con apoyos en español, ofrecen beneficios siendo impartidas en idioma extranjero, pues en ellas se propicia la relación y la comunicación. Estas docentes, asimismo, afirman que en *Science* no han apreciado mucha eficacia, pues gran parte del alumnado muestra dificultad para seguir el ritmo del aula, además de verse mermado el aprendizaje de vocabulario en castellano. Otra profesional se une defendiendo que no es posible hablar de eficacia, pues solo ha observado dificultades.

Encontramos a otra maestra que aboga por que el problema no reside en el tipo de asignatura, sino en el enfoque que a esta se le concede. En cambio, una docente considera que cualquier asignatura es eficaz hablando de alumnos sin ninguna dificultad, pero que, sin embargo, para los estudiantes que sí la poseen, la enseñanza bilingüe es un sin sentido, pues lo único que les provoca es desmotivación y una vida escolar mediocre, desarrollándose como personas infelices en el entorno escolar, pues solo experimentan fracaso tras fracaso, perdiendo, además, gran número de contenidos.

Finalmente, dos maestras no presentan opinión respecto a esta temática, y una última docente considera que cualquier asignatura es eficaz, sin justificar dicha afirmación.

Así, la pregunta posterior pretende que concreten qué asignaturas consideran que deberían ser enseñadas en un idioma extranjero. Tres maestras abogan por aplicar el bilingüismo en *Art*; dos en *Physical Education*; una en *Maths*; otra en *Literacy*, al ser inglés en esencia; una en *Music*, pues argumenta que en ella pueden introducirse conceptos básicos, introduciendo el idioma de manera natural, al igual que en *art* y *Physical Education*; dos defienden que de ninguna manera en *Natural and Social Science*, ya que poseen mayor carga teórico-conceptual; en cambio, otra profesional afirma que las *Science* en lengua extranjera deberían ser opcionales; otra docente opina que Lengua Castellana y Literatura no debería ser materia objeto de bilingüismo; una propone que tampoco Mates; otra que en ninguna asignatura; otra que en todas las materias debería aplicarse el modelo bilingüe, pero con rotación de idioma para asegurar la comprensión de contenidos; y dos últimas docentes afirman que no es cuestión del tipo de asignatura, sino de la metodología que se va a seguir en su enseñanza.

Proseguimos con el análisis de la segunda parte del cuestionario, la cual relaciona el bilingüismo con los ACNEAE. La primera pregunta que relaciona ambas variables hace referencia a si el bilingüismo, para este tipo de alumnado, requiere alguna actuación específica, según su experiencia. Todas y cada una de las profesionales aportan una respuesta afirmativa, pues argumentan que, por lo general, estos estudiantes presentan dificultades en la comprensión y en el aprendizaje del idioma extranjero, aunque añaden que depende significativamente del tipo de NEAE. Así, ofrecen diferentes ejemplos: apoyos en el aula para poder interactuar en castellano, adaptaciones en la metodología y en la evaluación (sin implicar significatividad), cursar la asignatura en castellano, materiales adaptados.

Una de las maestras propone que si las NEAE implican discapacidad intelectual el estudiante no debería realizar sus estudios en un colegio bilingüe. Otra de las docentes especifica que en áreas como *Science* deben ser aplicadas todas las actuaciones necesarias, pero que, en muchas ocasiones, ello implica dejar el bilingüismo, lo cual otra de las maestras considera prioritario, pues esto implica aprender, en primer lugar, su primera lengua. Asimismo, afirman que un ACNEAE puede requerir o no una ACS, en función de la razón por la cual haya sido diagnosticado como tal, pero que, lo habitual, es que la enseñanza bilingüe sí requiera la aplicación de medidas específicas para este tipo de alumnado. Asimismo, consideran una desventaja que las adaptaciones del material sean realizadas por, en la mayoría de ocasiones, especialistas no bilingües.

De este modo, postulan que el bilingüismo perjudica a los ACNEAE, pues este modelo educativo afecta a su autoestima y autoconcepto y aumenta sus dificultades, dado que, si en la enseñanza monolingüe estos educandos requerirían de mayor número de apoyos, en la bilingüe se pasa a una situación aún más complicada.

En cuanto a la contemplación de las casuísticas de los ACNEAE en la planificación del trabajo de las materias bilingües, una docente considera que deberían contemplarse siempre; dos lo desconocen por falta de experiencia en este campo; tres defienden que sí se tienen en cuenta, pero que, en realidad, ninguna medida es totalmente efectiva, debido a que, normalmente, o bien pierden contenidos, o bien bilingüismo; otras dos afirman que no siempre, pues unos maestros/as los tienen muy presentes y otros no (cobrando especial importancia la formación que estos/as poseen), o que, por lo general, no, ya que, si no alcanzan el nivel, se les imparten las materias en castellano, lo cual consideran irracional; y una última maestra argumenta que cada maestro/a “hace lo que puede” debido a las insuficientes pautas de la RIOE, los pocos recursos con los que cuenta cada centro y la escasa formación de los

maestros/as. Asimismo, una de las profesionales que aboga por que sí se contemplan dichas casuísticas, observa que, en la mayoría de ocasiones, la adaptación supone la eliminación del bilingüismo para este alumnado, provocándoles una difícil inclusión en el grupo bilingüe.

Por consiguiente, se les requirió la experiencia que hubieran tenido con alumnado de estas características donde la docencia bilingüe hubiera sido un desafío y hubiese requerido de una mayor adaptación de contenidos, objetivos y/o metodología, preguntándoles de qué manera lograron los objetivos y con qué recursos.

Cinco maestras no poseen experiencia en este ámbito, pero han podido observar que normalmente dichos alumnos/as necesitan adaptaciones en todo. Asimismo, han apreciado cómo trabajan sus compañeros, los cuales propusieron apoyos en castellano para aquellos estudiantes con dificultades en el idioma, permitiéndoles comprender los contenidos. Por otro lado, han tenido la oportunidad de vivenciar casos en los que, a pesar de las necesidades del alumnado, no se han llevado a cabo respuestas educativas inclusivas, no pudiendo, estos, participar en ninguna actividad dentro del aula.

Las docentes que sí poseen experiencia de este tipo son cuatro de las participantes. La primera nos habla de un alumno con NEE en *Art*. En función de las dificultades de este estudiante y siendo una sesión semanal de dicha materia, se propusieron apoyos personales dentro del aula para permitirle la comprensión de tareas. Aclara que no hizo falta más que el recurso personal por el hecho de ser la asignatura de *Art*.

Otra de las profesionales afirma que al final suelen centrarse en alcanzar los contenidos mínimos, apreciando el sin sentido del bilingüismo para estos niños, pues, si la enseñanza que reciben fuera en español, se vería reforzada la primera lengua, disfrutarían y aprenderían mucho más. Además, recalca que estos alumnos/as no suelen escoger la modalidad bilingüe en cursos superiores.

Una de ellas argumenta que es especialmente difícil aplicar el modelo bilingüe a alumnos/as que presentan TDA, ya que, a su dificultad de mantener la atención, se suma que a lo que están intentando atender está en un idioma extranjero.

Y, para terminar, otra docente ha experimentado la dificultad en todo el alumnado de llegar a los estándares exigidos en las áreas extranjeras. Defiende que para el alumnado con ACS es más sencillo, pero debido a su capacidad cognitiva y su desfase curricular tampoco llegan al nivel determinado en su adaptación. Por otra parte, a los alumnos con ACNS se les suelen ofrecer explicaciones más visuales y sencillas. Y, para todos ellos, apoyos en castellano,

anticipando los contenidos en su idioma, para luego trabajarlos en idioma extranjero con material extra.

En este contexto, y dejando a un lado las recomendaciones y los marcos normativos, tal y como está implantado el bilingüismo, ocho de las maestras participantes consideran que no cumple con los objetivos de la inclusión educativa. Una única docente se abstiene a responder dicha cuestión planteada.

Las primeras argumentan que dependerá del centro escolar y de la implicación del profesorado, pero que, en líneas generales, no facilita la inclusión, más bien la complica. Afirman que para los ACNEAE el bilingüismo se convierte en un obstáculo y aumenta su exclusión. Defienden que la inclusión es muy difícil de llevar a cabo en las aulas debido a los escasos recursos existentes. Añaden que, en un grupo-clase con infinidad de necesidades educativas y sin apoyos, el bilingüismo resulta, en muchos casos, imposible. Es necesaria, así, una segunda persona para, por ejemplo, realizar desdobles y, de este modo, ofrecer a cada alumno/a lo que necesita.

A continuación, la cuestión incita a estas profesionales a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar contenidos en idioma extranjero en colegios de educación especial. Únicamente una de ellas responde con un “sí”, argumentando que es necesario en determinadas aulas, pero no sabe si a través de la implantación de un modelo bilingüe o simplemente de manera más práctica, de cara a la vida real. Dos maestras defienden que depende del niño/a y de sus necesidades educativas, pues, si al alumno/a le gusta y disfruta, aunque no aprendiera mucho, no se lo impedirían. Otras dos no creen que sea necesario, pero sí hablan de que podría incluirse vocabulario básico con funciones muy concretas, como, por ejemplo, a través de canciones; y que debería ofrecerse una enseñanza bilingüe a aquel alumno/a interesado. Las restantes cuatro docentes postulan que, rotundamente, no es necesario, pues afirman que lo que necesitan son aprendizajes funcionales que les permitan desarrollarse en su día a día; consideran prioritaria la adquisición de competencias básicas de autonomía, lenguaje, socioafectivas, motrices, cognitivas, antes que la impartición de un idioma extranjero. Proponen que, si un estudiante está interesado en el aprendizaje de un idioma extranjero, existen muchos otros centros para ello.

Para concluir, es pertinente relacionar la opinión que cada maestra ha configurado respecto al fenómeno bilingüe y al modelo español de enseñanza bilingüe con su propia

experiencia, no solo en cuanto a su recorrido docente, sino también a las vivencias que hayan podido experimentar enfrentándose al bilingüismo desde la posición de aprendices.

Se ha podido observar que las maestras que actualmente son tutoras en un centro de educación especial, concretamente del ciclo EBO I, y que no poseen titulación de un idioma extranjero, ni intención de adquirirla, tienden a una concepción bastante negativa del bilingüismo. Si bien es cierto, una de ellas considera que el bilingüismo, *per se*, no es negativo, sino que el problema radica en el modelo bilingüe español. La otra profesional considera que no es necesario ni beneficioso para los ACNEAE. Ambas están de acuerdo en que en un centro de educación especial no hay cabida para el bilingüismo; si un alumno tuviera la necesidad y la capacidad de aprender inglés, debería adquirir dicho aprendizaje en otro tipo de centro.

Las otras profesionales, en general, coinciden en sus opiniones y en la concepción que han configurado de bilingüismo. Defienden que este fenómeno es beneficioso para el alumnado, aunque el modelo de enseñanza bilingüe español necesita muchos ajustes; mayor formación para los docentes que la imparten, mayor ofrecimiento de recursos a los centros escolares para poder responder a las necesidades de todos los niños/as, entre otras consideraciones. Todas ellas afirman que el bilingüismo es excluyente para los ACNEAE, tal y como se ha implantado y se desarrolla en la actualidad. En este caso, no observo diferencias entre aquellas que poseen un título académico de idioma extranjero y aquellas que no, y entre las que han experimentado algún suspenso en su intención de sacarse dicha titulación y las que no.

Estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo

Se han querido destacar, mediante la configuración de dicho apartado, dos preguntas concretas del cuestionario (la seis y la dieciséis, véase Anexo II) referidas a metodologías y/o estrategias útiles para acercar el modelo bilingüe a los estudiantes con o sin necesidades educativas, con la intención de recalcar la importancia que adoptan en este trabajo de fin de grado, pues uno de los objetivos planteados era llegar a recopilar una serie de estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo, especialmente dirigidas al ACNEAE.

Se apreció la necesidad del planteamiento de las mismas previamente a la realización de este trabajo y, más aún, tras analizar las respuestas de las maestras participantes, las cuales defendían lo complicado que resulta ofrecer dicha enseñanza a los alumnos con alguna necesidad específica o especial educativa, por falta de recursos o de formación, entre otras razones. De este modo, el presente apartado pretende ofrecer un conjunto pequeño de estrategias a partir de la recopilación de diferentes respuestas de docentes con experiencia en las situaciones en las que les hicieron falta dichas metodologías, y que, tras duro trabajo, han podido efectuar y, ahora, compartir.

Así, la sexta pregunta les hacía reflexionar sobre cómo creen que se debería iniciar un alumno/a en el bilingüismo. La maestra de colegio de educación especial 1 afirma que la enseñanza bilingüe debe comenzar en los primeros años del niño/a, y que debe existir la opción de ofrecer apoyos e indicaciones en castellano para aquellos alumnos/as que lo requieran.

La maestra de colegio de educación especial 2 hace hincapié en no convertir en bilingües aquellas materias curriculares que deben ser objeto de estudio en español, por esa carga teórico-conceptual que las caracteriza. Además, propone trabajar la enseñanza bilingüe desde su función más comunicativa, pero en actividades extraescolares, en los recreos, a partir de juegos.

La maestra de colegio bilingüe 1 destaca la importancia de comenzar a aprender la lengua extranjera desde la escucha activa, de manera contextualizada, mediante juegos, canciones y diversa tipología de textos, es decir, empleando el idioma de forma funcional.

La maestra de colegio bilingüe 2 subraya la introducción de la lengua materna, esto es, que el estudiante adquiera la segunda lengua siguiendo patrones similares a los que se siguen en la adquisición del primer idioma.

La maestra de colegio bilingüe 3 acentúa la importancia de basarse en lo cotidiano y el juego. Asimismo, la maestra de colegio bilingüe 4 propone la estimulación temprana de la lengua extranjera a partir de metodología lúdicas y vivenciales para, así, motivar y “enganchar” al alumnado.

La maestra de CRA 1, igualmente, postula que la introducción de una nueva lengua debe realizarse de forma natural, olvidándonos de tareas conceptuales para centrarnos en las más prácticas.

La maestra de CRA 2 argumenta que debe iniciarse desde los primeros años de infantil y creando un bilingüismo “real”, es decir, no centrarse únicamente en las asignaturas bilingües, sino intentar extrapolar dicho idioma a su día a día, no quedándose la práctica del mismo en el entorno escolar. Por ejemplo, viendo la televisión en idioma extranjero, leyendo cuentos en dicho idioma, o participando en algún intercambio oral con otros niños nativos. Al igual que la maestra de CRA 3, quien considera necesaria la impartición de las materias objeto de bilingüismo por profesorado nativo.

La pregunta dieciséis se centra más en la enseñanza bilingüe dirigida al alumnado de los centros de educación especial, requiriéndoles a las profesionales que participan del cuestionario que respondan si creen que podría ser posible impartir un idioma extranjero a estos estudiantes, y si fuera así, cómo consideran que debería implantarse el modelo bilingüe en este tipo de centros escolares.

La maestra de colegio de educación especial 1 no lo cree posible ni necesario, pues defiende que, si un alumno/a es capaz de adoptar el curriculum bilingüe, debe escolarizarse en un centro ordinario. Asimismo, la maestra de colegio de educación especial 2 argumenta que la enseñanza de un idioma es comunicación, y, siendo que la mayoría del alumnado que estudia en los colegios de educación especial presenta dificultades en este ámbito, postula que no es adecuada la impartición de un idioma extranjero en este contexto.

La maestra de colegio bilingüe 1 se identifica en mayor medida con la postura de que, si al estudiante le gusta, está motivado y le interesa el idioma extranjero, nunca se le debe privar del derecho a recibir dicha enseñanza, priorizando su desarrollo emocional antes que el académico.

La maestra de colegio bilingüe 2 sí considera que sea posible, y propone la realización de sesiones especiales para aquellos alumnos/as interesados en el aprendizaje de una lengua

nueva. Defiende que “no sabemos de lo que un niño es capaz de hacer, hasta que le damos la oportunidad de hacerlo; no es bueno poner barreras”.

La maestra de colegio bilingüe 3 comunica que no tiene clara la postura que defiende. Y la maestra de colegio bilingüe 4 afirma que sería posible si estuvieran presentes en el aula dos docentes trabajando de manera cooperativa y programando las clases de forma conjunta. Argumenta que, de este modo, los contenidos serían enseñados más adecuadamente, haciéndolos más dinámicos y comprensibles para todos los educandos, adaptándose a todos ellos/as en función de sus necesidades y características individuales.

La maestra de CRA 1 enfatiza el primer paso para que ello fuese posible; que los centros escolares promovieran una inclusión “real”. Posteriormente, deberían poseer todos los docentes una formación en pedagogía terapéutica y en didáctica de lenguas extranjeras.

La maestra de CRA 2 aprecia que es innecesaria la impartición del bilingüismo en este tipo de centros. Afirma que podrían cursar una asignatura del idioma extranjero, pero que, si el estudiante quisiera profundizar más en él, debería ir a otros centros en los cuales impartieran la enseñanza que le interesa.

Finalmente, la maestra de CRA 3 se abstiene a responder a dicha cuestión planteada, que cierra el cuestionario compartido con todas ellas.

Para concluir este apartado de recursos metodológicos, me gustaría realizar una propuesta de trabajo con el alumnado que muestra dificultades en la enseñanza bilingüe. A modo de aclaración, dicha propuesta requeriría de contrastado de literatura educativa y se ha de tener en cuenta que atiende aspectos generales, es decir, sería conveniente que cada maestra, en su realidad educativa, realizara los ajustes necesarios para adaptar su enseñanza a sus alumnos/as, pues, en mi opinión, toda propuesta metodológica debe caracterizarse por su flexibilidad, siendo susceptible de adaptarse en su totalidad a las necesidades educativas que pueda presentar el estudiante al que se dirige.

Dicho esto, mi propuesta se basa en los siguientes perfiles estudiantiles, los cuales considero en mayor grado candidatos a mostrar dificultades con el modelo bilingüe español:

- Alumnado que ha cambiado de centro no bilingüe a bilingüe.
- Alumnado que no muestra facilidad con el aprendizaje de idiomas.
- ACNEAE por presentar NEE.
- ACNEAE por presentar dificultades específicas de aprendizaje.

- ACNEAE por presentar TDAH.
- ACNEAE por altas capacidades.
- ACNEAE por incorporación tardía al sistema educativo.
- ACNEAE por condiciones personales o de historia escolar.

El objetivo para estos no es privarles de parte de la enseñanza bilingüe, sino adaptarla. Lo ideal sería ofrecer diferentes opciones de materias objeto de bilingüismo en cada centro escolar. Dependiendo del nivel que el alumno/a tenga adquirido del idioma y de sus características individuales, cursar unas u otras materias bilingües. Si el niño/a poseyera un alto nivel y no mostrara dificultades con el idioma extranjero, podría escoger realizar las materias más teórico-conceptuales en dicha lengua. Si, por el contrario, estuviera comenzando con el aprendizaje de esa nueva lengua, podría optar por cursar materias con menos carga de contenidos para adquirir el idioma de la forma más natural posible.

Asimismo, dirigiría actividades extraescolares de comunicación; actividades lúdicas en las que se buscara únicamente la adquisición del idioma de manera natural, no estudiando gramática y vocabulario. En las sesiones lectivas sería ideal el apoyo de una segunda maestra, como mínimo, que estuviera reforzando los contenidos y les posibilitara la comprensión de las tareas, con o sin indicaciones en castellano, según lo que estos alumnos/as requiriesen.

Conclusiones y valoración personal

En este trabajo de fin de grado se ha configurado un marco teórico a partir del cual ha sido posible el conocimiento de distintas definiciones de bilingüismo y su tipología, del modelo bilingüe en España, así como del concepto y la clasificación del ACNEAE y de las medidas ordinarias y específicas que aparecen en el marco normativo en respuesta a estos últimos. Además, se ha realizado un estudio descriptivo-cualitativo basado en la recogida de información mediante cuestionarios, en base al cual se ha llegado a diferentes conclusiones en cuanto a opiniones de maestras con experiencia respecto a la adecuación del bilingüismo al ACNEAE. Las ideas aportadas por cada una de las docentes participantes pueden sintetizarse de la siguiente forma:

El cuestionario giraba en torno a seis temas: el grado de beneficio, en términos generales, del bilingüismo; la implantación y el desarrollo del bilingüismo en España; las asignaturas objeto de ser bilingües; la relación de este fenómeno y el alumnado con necesidades educativas; el respeto del bilingüismo hacia la inclusión; y la implantación de un modelo bilingüe en los CEE.

Tras un análisis exhaustivo de las argumentaciones recogidas de cada una de estas temáticas, es posible afirmar que la totalidad de las maestras consideran beneficioso el bilingüismo, en términos generales; es decir, el problema que atañe al bilingüismo reside en el modelo implantado en España. Así, uno de los problemas son las asignaturas decididas como materia bilingüe. Explican que las más idóneas son en las que es posible el fomento de una comunicación oral y la adquisición natural de la lengua extranjera, como son Plástica, Música o Educación Física. En consecuencia, las materias con mayor carga teórico-conceptual no deberían impartirse en otro idioma, o, al menos, no de manera obligatoria, refiriéndose a, principalmente, Ciencias Naturales y Sociales. De este modo, defienden que este modelo bilingüe no ha sido correctamente implantado y desarrollado, provocando exclusión de aquellos estudiantes con necesidades educativas que les dificultan el aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, el bilingüismo no cumple con los objetivos de la inclusión educativa. Para terminar, en lo referente a la última temática, unas profesionales argumentan que la implantación de un modelo bilingüe en un colegio de educación especial no es, en absoluto, necesaria. En contraposición, otro grupo de docentes postula que la necesidad de dicha implantación dependerá de la necesidad de cada uno de los alumnos/as.

Así, las hipótesis planteadas en la introducción de esta investigación han sido comprobadas; se ha contrastado un escaso beneficio de la enseñanza bilingüe española en los alumnos/as que muestran alguna dificultad en la misma, así como un limitado número de medidas educativas objeto de responder a las necesidades que pudieran surgir en el educando al enfrentarse al bilingüismo. Sin embargo, la tercera hipótesis defendía que las maestras participantes del estudio empírico, en su mayoría, considerarían beneficioso el modelo bilingüe español para todo tipo de alumnado. Frente a esta, se ha apreciado que la totalidad de estas docentes argumenta que para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo el modelo bilingüe no es beneficioso, tal y como es impartido en la actualidad en los centros escolares españoles.

Desde mi punto de vista, teniendo en consideración tanto el marco teórico como el empírico, el modelo bilingüe español, tal y como está organizado actualmente; con escasa formación para el profesorado que imparte las asignaturas bilingües, escogidas sin una previa reflexión profunda, con falta de medidas que respondan a las necesidades que puedan surgir en los estudiantes al enfrentarse a ellas, no se adecúa a los principios educativos inclusivos. Aclarar que la escasa formación de los docentes, como es obvio, no se generaliza a todo el profesorado que imparte materias bilingües, pues es cierto que muchos de ellos realizan diferentes cursos y mejoran, en gran medida, su nivel de inglés, siendo unos auténticos profesionales. De este modo, es posible afirmar que el grado de capacidad de un maestro/a para impartir asignaturas bilingües no depende del criterio profesional de una entidad oficial, sino, más bien, del propio profesor/a.

En este contexto, a mi parecer, se trata de un modelo de enseñanza que excluye a los que no se ajustan al alumno/a estándar al que está dirigido. Además, concuerdo con las maestras que defienden que la necesidad de implantar o no el bilingüismo en los CEE depende, absolutamente, de las características individuales y de la vida de cada niño/a, pues no sabemos hasta qué punto en su día a día es necesario el empleo de un segundo idioma.

Con todo ello, es posible valorar el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de esta indagación empírica:

Tabla 5. Grado de consecución de los objetivos.

	Logrado en el marco teórico	Logrado en el marco empírico
Objetivo general		
Investigar sobre el grado de beneficio de la enseñanza bilingüe en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente, en España.	X	X
Objetivos específicos		
Conocer el concepto de bilingüismo como un fenómeno que no es estático.	X	
Profundizar en la tipología del mismo, la cual, como se podrá observar, no posee aplicación práctica.	X	
Inquirir un conocimiento sobre el modelo bilingüe español, atendiendo a los requisitos lingüísticos y metodológicos exigidos por cada Comunidad Autónoma.	X	X
Indagar, asimismo, en el concepto y la tipología de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y en las medidas, tanto generales como específicas, susceptibles de ser aplicadas como respuesta educativa inclusiva a las necesidades especiales o específicas que puedan surgir ante el modelo bilingüe.	X	X
Recoger algunas de las percepciones que tienen maestras de diferentes tipos de centro escolar acerca de la implantación y el desarrollo del bilingüismo y del modelo bilingüe español, así como de la adecuación de este último al alumnado con necesidades educativas especiales o específicas.		X
Recopilar una serie de estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo.	X	X

Por otro lado, cabe señalar algunas de las limitaciones que han surgido en la realización del dicho trabajo académico. La primera se refiere a la falta de tiempo, pues inicialmente se valoró contrastar el modelo bilingüe español con el de otros países europeos, así como extraer una serie de criterios determinantes del beneficio del bilingüismo en el alumnado, aspectos no incluidos, finalmente, en la investigación. Asimismo, las respuestas de las maestras a las cuestiones referidas a estrategias facilitadoras del aprendizaje del bilingüismo no han sido muy

concretas y específicas, a pesar de, en un principio, querer profundizar y extraer diversas metodologías, basadas en literatura educativa, útiles en el caso de necesidades educativas en situaciones en las que el idioma nuevo fuera un obstáculo. De igual modo, ya referida anteriormente, existió la limitación de, en el estudio descriptivo-cualitativo, contar con una muestra bastante reducida, de forma que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados, además de no estar contrastados con otras fuentes.

En esta línea, aprecio algunas posibles líneas de futuro, referidas a la obtención de criterios que determinen el nivel de beneficio del bilingüismo en el educando, especialmente en el ACNEAE o ACNEE, con el objetivo de responder a en qué aspectos del bilingüismo debemos centrarnos frente a cada necesidad surgida en los estudiantes, qué metodologías, estrategias y recursos emplear para ello, entre otras finalidades; así como a la comparación del modelo bilingüe implantado en España con el de otros países, persiguiendo la mejora del desarrollo del mismo en los centros escolares.

Para concluir, considero pertinente hacer referencia a las competencias adquiridas tras la elaboración de este trabajo de fin de grado. Se ha tenido la oportunidad de integrar y aplicar los conocimientos obtenidos en el Grado en Magisterio en Educación Primaria, entendiendo el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, reflexionando, además, de manera crítica, sobre las ideas y prácticas educativas. Asimismo, se han empleado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para aprender y relacionar contenidos, organizando la propia formación continua y motivando la mejora de la calidad docente. Finalmente, se ha investigado sobre la propia práctica profesional y se ha buscado, gestionado, procesado y analizado la información recopilada de manera eficaz.

Referencias bibliográficas

Acosta Urbano, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista digital Inesem*. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>

AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Alarcón, L. (2003). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección pedagógica universitaria*, 29. Recuperado de http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5768/1/el_fenomeno_del_bilinguismo.htm

Bautista Cabello, M. (2017). *Estudio de caso de tipo etnográfico sobre la actitud lingüística de una niña bilingüe y bicultural en desarrollo*. Facultad de Filología, Sevilla.

Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 185-201.

Cárdenas Vergaño, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 125-142.

CEDEC (s/f). Discapacidad auditiva. *Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios*. Recuperado de http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/nec/discapacidadauditiva/qu_e_s.html

Chancay Cedeño, C. H. (2018). *Estudio mixto-descriptivo sobre la competencia intercultural de los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Contesse, C. A., Ehlers, C., Vila, I., González-Lloret, M., Baralo, M., Estaire, S., ... & Sebastián-Gallés, N. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, editado por Christián Abelló Contesse, Christoph Ehlers y Lucía Quintana Hernández, 7-39.

del Moral Barrigüete, C. (2013). Un enfoque colaborativo y basado en contenidos para los contextos multiculturales y plurilingües en la educación primaria actual. In *Plurilingüismo*

y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE (pp. 330-342). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educ. Educ. Vol. 15, No. 3*, 363-381.

García, C. M. (2014). *Integración de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe: un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera*. Doctoral dissertation. Universidad de Córdoba, España.

Guadamillas, V & Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, (9), 82-103.

Iño, Weimar. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. Voces De La Educación, 3(6), 93-110.

Jiménez, J. R. B., & Parra, Y. J. F. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124.

MEC (2006). Ley Orgánica 02/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

MECD (2018). Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, del Gobierno de Aragón, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 19661-19718. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>

MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 52, 1 de marzo de 2014, 1-58. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Orozco Londoño, M. A. (2017). *La interacción verbal en el aula de inglés lengua extranjera en el desarrollo de la producción oral en estudiantes de grado 11 de un colegio público de Montenegro con programa departamental de bilingüismo*. Universidad del Quindío, Colombia.

Del Castillo, C. (13 de febrero de 2017). La cuestionada huida hacia adelante del bilingüismo educativo. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/colegios-bilinguees-arriesgada-huida-delante.html>

Real Decreto 126/2014, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 1-54.

Rodríguez Tovar, A. (2015). *Enseñanza del sistema bucal mediante un recurso educativo digital bilingüe adaptativo: Línea de investigación: Hacia la comprensión de la adaptabilidad en el aula*. Master's thesis. Universidad de La Sabana, Colombia.

Sarmiento Álvarez, R. (2017). *La enseñanza bilingüe en un Centro de Sevilla: un estudio de caso etnográfico*. Facultad de Filología, Sevilla.

Schnuchel, S. (2018). Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(155), 167-207.

Torres, J. S. (2010). Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español/inglés en Sevilla. *Elia: Estudios de lingüística inglesa Aplicada*, (10), 233-265.

Villalba, L., & del Carmen, N. (2016). *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas*. Universidad del Quindío, Colombia.

Villarreal Suarez, J., Muñoz Taborda, J. V., & Perdomo Santacruz, J. M. (2016). Students' Beliefs About Their English Class: Exploring New Voices in a National Discussion. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(2), 139-150.

Zubrzycki, K. (2018). Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi-and multilinguals. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.

Anexos

Anexo I: Tipos de ACNEAE

1.- ACNEAE por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE).

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Discapacidad auditiva</i>	“La hipoacusia o sordera es aquel trastorno que aparece como consecuencia de la pérdida de capacidad auditiva en una o más zonas de uno o ambos oídos. Puede ser de mayor o menor intensidad y producirse antes o después del nacimiento. Es uno de los problemas de salud crónicos más comunes” (CEDEC, s/f).
<i>Discapacidad visual</i>	“Alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la visión: baja visión, ceguera” (MECD, 2018: 19709).
<i>Discapacidad física motora</i>	“Alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del SNC, sistema muscular, óseo o de una interrelación de los tres sistemas que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o diversas partes del cuerpo” (Basil, Soro-Camats y Bolea, 2003).
<i>Discapacidad física orgánica</i>	“Alteraciones en funciones físicas consecuencias de problemas viscerales, es decir, referidos a los aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo, genitourinario, sistema endocrino-metabólico y sistema inmunitario” (MECD, 2018: 19709).
<i>Discapacidad intelectual</i>	“Discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2011).
<i>Pluridiscapacidad</i>	“Alumnado en el que concurre más de una discapacidad” (MECD, 2018: 19710).
<i>Trastorno grave de conducta</i>	“Alumnado que presenta trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta que se manifiestan con problemas en el

<i>Trastorno grave de conducta</i>	autocontrol del comportamiento y las emociones que se traducen en conductas que violan los derechos de los demás o llevan al individuo a conflictos importantes frente a las normas de la sociedad o figuras de autoridad” (MECD, 2018: 19710).
<i>Trastorno del espectro autista</i>	Conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta.
<i>Trastorno mental</i>	“Alumnado con patrón persistente de comportamiento alterado que puede deberse a distintos trastornos mentales” (MECD, 2018: 19710).
<i>Trastorno del lenguaje</i>	“Dificultades persistentes, a partir del inicio de la Educación Primaria, en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la comprensión o la producción (vocabulario reducido, estructura gramatical limitada y deterioro del discurso). Las capacidades del lenguaje están por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral. No es atribuible a deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a disfunción motora u otra afección médica o neurológica (salvo en el caso de la afasia), o discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo” (MECD, 2018: 19711).
<i>Retraso global del desarrollo</i>	“Alumnado que no cumple con los hitos evolutivos del desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual y con los que no se puede llevar a cabo una valoración sistemática de dicho funcionamiento intelectual. La condición “retraso global del desarrollo” únicamente se atribuirá al alumnado que cursa la etapa educativa de educación infantil. Al finalizar esta etapa, RIOE revisará la evolución del alumno o alumna y determinará el tipo de discapacidad que genera sus necesidades educativas, en el caso de que éstas persistan” (MECD, 2018: 19711).

2.- ACNEAE por presentar dificultades específicas de aprendizaje.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Trastorno específico de aprendizaje de la lectura</i>	“Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez lectora), interfiriendo en la comprensión lectora y en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos dos años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales” (MECD, 2018: 19712).
<i>Trastorno específico de aprendizaje de la expresión escrita</i>	“Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la escritura que afecta a la exactitud en la escritura de palabras (corrección ortográfica), a la sintaxis (corrección gramatical y de la puntuación), composición (claridad y organización de la expresión escrita) o a los procesos grafomotores. El retraso en la escritura debe ser de al menos dos años. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales” (MECD, 2018: 19712).
<i>Trastorno específico del aprendizaje matemático</i>	“Alumnado con dificultad específica del aprendizaje del cálculo que se manifiesta en dificultades para aprender a contar; para desarrollar y comprender conceptos matemáticos y sus relaciones; retener, recordar y aplicar datos y procedimiento de cálculo y/o dificultades con el razonamiento matemático para analizar problemas matemáticos, resolverlos y hacer estimaciones del resultado. Las dificultades no son esperables para la edad del niño (al menos dos años de retraso) e interfieren de forma significativa en el progreso de aprendizaje de las matemáticas. La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales” (MECD, 2018: 19712).

<i>Capacidad intelectual límite</i>	“Alumnado que no manifiesta discapacidad intelectual, pero presenta unas aptitudes afectadas sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo. Las dificultades interfieren significativamente en el rendimiento académico y en las habilidades adaptativas propias de la edad y se confirman con pruebas estandarizadas administradas individualmente (su nivel intelectual se sitúa entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media de su edad). Las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo” (MECD, 2018: 19712).
<i>Otros trastornos de la comunicación diferentes al trastorno del lenguaje</i>	“Alumnado con dificultades en el habla (articulación, fluidez y voz) y en la comunicación social (comportamiento verbal o no verbal que influye en el comportamiento, ideas o actitudes de otro individuo) que repercuten de forma significativa en el rendimiento escolar y en su interacción social” (MECD, 2018: 19712).

3.- ACNEAE por presentar trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH).

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Trastorno por déficit de atención / hiperactividad</i>	“Alumnado que, a partir del inicio de la Educación Primaria, presenta un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que no concuerda con el nivel de desarrollo (es más frecuente y grave que el observado en el alumnado de su edad) y que interfiere de forma significativa en el funcionamiento social, académico o laboral, o reduce la calidad de los mismos. Estos síntomas deberán estar presentes en dos o más contextos (casa, escuela, trabajo, amigos, otras actividades) y varios de ellos haber aparecido antes de los doce años de edad, no estando motivados por otro tipo de trastornos claramente definidos, relacionados con el comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones” (MECD, 2018: 19713).

4.- ACNEAE por altas capacidades.

PERFIL	DESCRIPCIÓN
<i>Superdotación</i>	“Aquella persona que dispone de recursos cognitivos amplios y variados de forma que es capaz de usarlos de manera muy efectiva, combinados, para resolver problemas y situaciones muy complejas” (Guirado, 2015). Persona que presenta una superioridad intelectual, evaluada con una batería de test, a lo que se añade madurez social y emocional superiores, salud física y creatividad (Sánchez, 2013).
<i>Talentos simples y complejos</i>	Se refiere a alumnos con “una capacidad específica y altamente construida, con potencial muy diferenciado” (Guirado, 2015). <i>Talentos simples:</i> Centrados en dominios muy específicos como el lógico, matemático, verbal, creativo y espacial. <i>Talentos complejos:</i> Combinan aptitudes de más de un dominio, por ejemplo, el talento académico o el talento artístico-figurativo.
<i>Precocidad</i>	“No es una característica intelectual sino evolutiva que permite anticipar habilidades y conocimientos porque disponen de unos mejores recursos intelectuales relacionados con la maduración psiconeurobiológica” (Guirado, 2015). “La mayoría de los niños superdotados son precoces, lo cual no supone una relación causa-efecto, puede haber niños con un desarrollo “normal” que posteriormente alcancen niveles de superdotación intelectual o de otro tipo, y a la inversa” (Tourón, 2004).

5.- ACNEAE por incorporación tardía al sistema educativo.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Incorporación tardía al sistema educativo</i>	“Alumnado con una competencia lingüística en español inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo para las lenguas o un desfase curricular significativo o riesgo evidente de padecerlo, por incorporarse tardíamente al sistema educativo, por cualquier causa, en las etapas correspondientes a la escolarización obligatoria. No puede considerarse la tipología de incorporación tardía para el alumnado de Educación Infantil, el alumnado que, con seis años, se incorpore al primer curso de Educación Primaria ni el alumnado que leve dos cursos completos escolarizados en España” (MECD, 2018: 19714).

6.- ACNEAE por condiciones personales o de historia escolar.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Condiciones de salud, tanto física como emocional</i>	“Alumnado cuyas condiciones de salud física o emocional pueden dificultar de manera significativa tanto el aprendizaje como la asistencia normalizada al centro docente” (MECD, 2018: 19714).
<i>Circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial</i>	“Alumnado que, por las circunstancias expuestas, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar” (MECD, 2018: 19714).
<i>Situación de desventaja socioeducativa</i>	“Alumnado que, por las circunstancias de índole socioeducativo, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar” (MECD, 2018: 19714).
<i>Escolarización irregular o absentismo escolar</i>	Alumnado que, por las circunstancias expuestas, presenta desfase curricular significativo a pesar de las actuaciones adoptadas, o dificultades graves de adaptación escolar” (MECD, 2018: 19714).

<p><i>Alumnado deportista adscrito a programas de tecnificación deportiva o de alto rendimiento autorizados por el Gobierno de Aragón</i></p>	<p>“Alumnado que acredite condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento por el Consejo Superior de Deportes según establece el Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento. Alumnado que acredite la condición de deportista aragonés de alto rendimiento por el Gobierno de Aragón según establece el Decreto 396/2011, de 13 de diciembre, sobre deporte aragonés de alto rendimiento. Alumnado que participe en programas de tecnificación deportiva del Gobierno de Aragón, o de las federaciones deportivas aragonesas que cuenten con el informe favorable de la Dirección General competente en materia de deporte del Gobierno de Aragón” (MECD, 2018: 19714).</p>
<p><i>Altas capacidades artísticas</i></p>	<p>“Alumnado que presenta capacidades significativamente superiores de alguna aptitud artística. Las capacidades artísticas vendrán determinadas por el profesorado competente en dichas enseñanzas y serán acreditadas por la Dirección General competente en materia de enseñanzas artísticas” (MECD, 2018: 19714).</p>

Anexo II: Resultados de los cuestionarios

1. ¿De qué curso o nivel educativo eres tutora actualmente?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Aula 4, ciclo EBO I.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Enseñanza Básica Obligatoria I.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “De primero de primaria.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “5º de primaria.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Segundo de primaria.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “No soy tutora. Soy PT (especialista en Pedagogía Terapéutica) en 5º y 6º de Educación Primaria.”

Maestra de CRA 1: “Actualmente estoy trabajando en un CRA de la provincia de Teruel como maestra de PT dando apoyo en todos los niveles educativos.”

Maestra de CRA 2: “3º y 4º de Educación Primaria.”

Maestra de CRA 3: “1º y 2º de Educación Primaria.”

2. ¿De qué cursos has sido tutora o en qué cursos has apoyado como especialista a lo largo de tu carrera profesional como maestra?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Toda infantil, toda primaria y primer ciclo de la ESO.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Infantil, Primaria, ESO y EBO.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “He sido especialista de todos los cursos, de primero a sexto de primaria en repetidas ocasiones, y también tutora especialista de primero y segundo.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “5º y 6º principalmente, pero he impartido clases en todos los niveles, desde 1º de infantil.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Apoyo desde 3 años hasta segundo de la ESO.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Llevo tres cursos escolares como maestra PT. Uno de ellos fui tutora de un aula en un Centro de Educación Especial (CEE). Los otros dos he sido maestra especialista en PT porque he estado en centro ordinario.”

Maestra de CRA 1: “He apoyado en Educación Infantil, todos los niveles de Primaria, en primero y tercero de la ESO, en Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI) y Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).”

Maestra de CRA 2: “He sido tutora, anteriormente, en 1º de primaria; el resto de años he estado como especialista de lengua extranjera (inglés) en cursos desde infantil 3 años, hasta 6º de primaria.”

Maestra de CRA 3: “He sido tutora de los 3 niveles del 2º ciclo de Educación Infantil y he apoyado en todos los cursos de Educación Primaria, pero no como especialista.”

3. ¿Posees algún título académico de un idioma extranjero? ¿Cuál?

Maestra de colegio de educación especial 1: “No.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Sí, el C1 de inglés.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Licenciatura en filología inglesa.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “No tengo ningún título. Me presenté para el B2, pero no lo superé. Así que es lo próximo que haré; sacarme el B2. Para nuestra función como PT no lo veo necesario, pero es verdad que hacia donde tiende la educación veo importante tener esta formación.”

Maestra de CRA 1: “No, pero he estado asistiendo durante un tiempo a clases de conversación y a preparación de B2.”

Maestra de CRA 2: “Poseo la titulación de C1 de inglés.”

Maestra de CRA 3: “No tengo ninguno.”

4. ¿Consideras beneficioso, en términos generales, que se haya implantado el bilingüismo en los colegios ordinarios? ¿Qué ventajas principales aprecias? ¿Qué desventajas?

Maestra de colegio de educación especial 1: “No. Ventaja: el aprendizaje significativo de una lengua extranjera desde el inicio de la escolarización. Desventajas: falta de aprendizaje de vocabulario en castellano de las áreas estudiadas en la lengua extranjera, desigualdad de oportunidades del alumno con dificultades, mayor dificultad para acceder al curriculum.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No lo considero beneficioso, por la forma en la que se ha implantado. Los profesores no son nativos y no me parece adecuado impartir determinadas áreas en ese idioma.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Sí, lo veo ventajoso. Los alumnos adquieren una lengua nueva de forma natural, desarrollan diferentes estrategias de aprendizaje y aprenden a desenvolverse en situaciones que, en ocasiones, son complicadas para ellos (hacerse entender en otro idioma no les resulta fácil, pero no tiran la toalla). La mayor desventaja la veo en aquellos alumnos que tienen problemas con el lenguaje propio. A estos alumnos les cuesta muchísimo y lo que necesitan en estas edades es afianzar bien su propio idioma y fortalecer su autoestima para desarrollarse y desenvolverse de la manera positiva en la escuela.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Sí, es beneficioso, aunque sería necesario realizar algunos ajustes. El nivel de inglés ha mejorado notablemente, los alumnos han perdido la vergüenza a comunicarse en otro idioma. El problema es que no hay recursos para ayudar a los alumnos que tienen dificultades con el idioma.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Para el alumnado con buenas capacidades me parece bien porque se amplían sus miras y adquieren otro idioma de una forma más fácil; pero para el alumnado de capacidad medio-bajo creo q les pone más trabas para adquirir los conocimientos. Además, creo que con el bilingüismo en *Science* se ha perdido la adquisición de una expresión oral en castellano más rica, ya q se simplifica por el inglés en mi caso. Sin olvidar que la tutoría como tal desaparece, pareciendo el colegio más un instituto.” SI Y NO

Maestra de colegio bilingüe 4: “(VENTAJA) Creo que el bilingüismo es enriquecimiento para la competencia en comunicación lingüística del alumnado, así como en competencia aprender a aprender, entre otras. (DESVENTAJA) Pero considero que realizar áreas como ciencias naturales y ciencias sociales en inglés es demasiado. Considero que aprender esas áreas en lengua extranjera no es óptimo porque los alumnos no aprenden, únicamente memorizan contenidos que no saben ni como se dicen en castellano. Y es una pena, porque son áreas en las que se ven contenidos de aprendizaje que no solo son beneficiosos a nivel curricular sino también para la vida.”

Maestra de CRA 1: “Considero que sería beneficioso si realmente existiera un bilingüismo real. Las ventajas que encuentro son el impulso de las lenguas extranjeras, pero encuentro más desventajas que ventajas: no hay consideración del alumnado con NEAE o con dificultades en el lenguaje, escaso conocimiento de principios pedagógicos por el profesorado

que imparte la lengua extranjera, dificultad para adaptar materiales por escaso conocimiento del idioma por parte de especialistas, impartir áreas con contenidos complejos como CCNN o CCSS en idioma extranjero, entre otras.”

Maestra de CRA 2: “En términos generales, mi opinión es positiva hacia el bilingüismo, pero no en la forma en la que se está implantando. El idioma es parte del futuro de nuestros alumnos, les abre muchas puertas de cara a su futuro laboral y personal. Los centros no están preparados, ni con docentes cualificados ni con los recursos necesarios para hacer frente a dicho bilingüismo (el nivel B2 de hace 30 años y el nivel B2 de la actualidad tienen muy poco en común). Cuando un maestro tiene que hacer frente a una clase bilingüe por ser maestro en lengua extranjera, “hace lo que puede”, pero desde luego sin coherencia con lo que realmente se tendría que hacer en una clase bilingüe. Continuamente se están vendiendo los colegios bilingües como algo magnifico, a los padres se les llena la boca contando que sus hijos van a colegios bilingües pero la realidad es muy diferente. ¿Qué pasa con alumnos que tienen dificultades? Los alumnos con algún tipo de dificultad en el aprendizaje, sin ser ACNEAES, por ejemplo, un alumno con capacidad limite, o inmaduro para su edad, para estos alumnos es un “mundo”, desconectan de la clase al cruzar la puerta. Por lo tanto, pierden tanto los contenidos en español, como el idioma. Esto les causa mucha frustración y puede conllevar a fracaso escolar. Cuando un colegio se convierte en bilingüe no hay posibilidad de tener una vía de bilingüe y otra de no bilingüe. Todos los niños son tratados de la misma forma sin tener en cuenta sus características personales.”

Maestra de CRA 3: “En líneas generales sí lo considero beneficioso, pero la manera en la que se ha implantado no creo que haya sido la correcta. Siempre es bueno fomentar el uso de la comunicación oral, y más en varios idiomas. Además, es muy positivo incorporarlo desde el comienzo de la escolarización.”

5. ¿Cómo valoras la implantación y el desarrollo del bilingüismo?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Positivo solo para aquellos alumnos que no tienen ningún tipo de dificultad y acceden de igual forma al aprendizaje y, además, progresan en el aprendizaje de una lengua. Negativo para el alumnado que no tiene tantas estrategias para poder acceder de igual forma al curriculum, aumentando la diferencia e impidiendo la inclusión.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “De forma negativa.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “La valoro de forma positiva. Sin embargo, compruebo que en cada centro al que voy se ha implantado de una forma distinta. Para implantar un programa en condiciones tiene que haber una formación previa y común para todos los maestros, y en todos los centros, y también desde la Universidad; no se sale preparado de la Universidad para enseñar *Literacy* ni *Science* desde un enfoque bilingüe.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “La implantación se ha realizado de manera irregular; algunos centros, especialmente los que empezaron con el programa *British Council*, han disfrutado de unos recursos que el resto de centros no tienen.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Creo que debería plantearse de otra forma, más cercano a lo que se hace en infantil. O bien con dos personas en el aula una de ellas que hablara siempre en el otro idioma.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Me parece bien que se comience desde edades tempranas, pero quizás se deberían dar más horas de inglés y dejar las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales en castellano. Ya sé que así no se consideraría bilingüismo como tal, pero considera que así los alumnos disfrutarían más del aprendizaje de una lengua extranjera y aprenderían mejor las otras áreas.”

Maestra de CRA 1: “Considero que no es el método más adecuado para las escuelas actuales dada su planificación ambigua.”

Maestra de CRA 2: “Explicado anteriormente.”

Maestra de CRA 3: “No creo que haya sido la adecuada, más bien creo que fue una chapuza, se comenzó a implantar cuando no había suficientes profesores con buen nivel de inglés y además de una forma muy desigual, especialmente diferente entre el medio urbano y el rural. Además, en todos los centros que conozco una de las áreas que se imparte en inglés es Artística, la ponían como comodín para llegar a las suficientes horas de inglés para ser centro bilingüe, pero sin complicarse mucho a la hora de tener que dar los contenidos en inglés. Los alumnos dan dos asignaturas en inglés y al final no tienen ningún reconocimiento ni titulación ni nada. Estoy de acuerdo con los que lo llaman “falso bilingüismo”.”

6. ¿Cómo crees que se debería iniciar un alumno en el bilingüismo?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Desde primero de infantil, y dando cabida, también, a la lengua vehicular en el aula y en las áreas.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Sin afectar a las materias curriculares que deberían ser objeto de estudio en español. Puede iniciarse trabajando funciones comunicativas en extraescolar, recreos, juegos...”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Siempre comenzando con la escucha del nuevo idioma, de una forma contextualizada y activa, a través de juegos, canciones y diferentes tipos de textos; utilizando el idioma de una manera funcional.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Recibiendo un *input* en el idioma, siguiendo patrones similares a los que se siguen en la adquisición del primer idioma.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “A través de lo cotidiano y el juego.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “No soy especialista en este tema, además este año ha sido mi primer curso viviendo de cerca el bilingüismo, además con alumnos ACNEAE y ACNEE, así que no sé muy bien cómo se debería iniciar en el bilingüismo. Pero, por dar mi opinión, creo que una estimulación temprana de la lengua extranjera, con metodologías lúdicas y vivenciales sería lo más adecuado, para motivar y enganchar al alumnado.”

Maestra de CRA 1: “De manera natural introduciendo el idioma en tareas menos conceptuales y más prácticas.”

Maestra de CRA 2: “Desde los primeros años de infantil y creando un bilingüismo real. No basta con dos sesiones de inglés al día, sería bueno que cuando los alumnos saliesen del colegio pudieran seguir practicando el idioma. Por ejemplo, viendo la tele en inglés, leyendo cuentos en inglés o participando en algún intercambio oral con otros niños nativos.”

Maestra de CRA 3: “No tengo ni idea, no es fácil, sino no se habría hecho tan mal. Pero para empezar pondría profesorado nativo en las aulas, las escuelas *british* estaban funcionando muy bien; la cuestión es ¿de dónde sacar el dinero? Considero que hay otras prioridades.”

7. ¿Qué asignaturas se imparten en inglés en tu colegio? (Si tu centro actual no es bilingüe, responde respecto a colegios en los que hayas estado anteriormente)

Maestra de colegio de educación especial 1: “Centros anteriores: *art.*”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Nunca he trabajado en un colegio bilingüe.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “*Science (Social and Natural), Art and Literacy.*”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Plástica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “*Science, Art y Literacy.*”

Maestra de colegio bilingüe 4: “En nuestro centro tenemos *british council* (currículo integrado), por lo que se imparten en inglés: *Literacy* (inglés), Art, Natural Science y Social Science.”

Maestra de CRA 1: “Ciencias Naturales o Sociales, pero no estoy segura.”

Maestra de CRA 2: “En Educación Infantil, suele ser alguna clase de inglés, donde se trabaja la comunicación oral y lectoescritura, psicomotricidad y educación artística (plástica). En Educación Primaria suele ser una asignatura llamada *Literacy*, es lengua inglesa. Y las ciencias, tanto las naturales como las sociales. En algún otro colegio prefieren dar las matemáticas y la artística en lugar de las ciencias.”

Maestra de CRA 3: “Artística y Ciencias.”

8. ¿Qué opinas de la idoneidad de estas asignaturas de ser enseñadas en el idioma extranjero?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Considero que dicha área, junto con Educación Física, serían las más idóneas.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No puedo comentarlo al no tener experiencia. Pero mi opinión general es que dificulta la adquisición de conocimientos.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Me parecen muy buenas áreas tanto *Literacy* como *Art. Science* también me parece apropiada si se sigue el método científico y se trata de que los niños experimenten e investiguen, pero esta metodología queda totalmente desvirtuada si después se hace la evaluación tradicional, que, por otro lado, es la que nos obligan a hacer de cara a inspección.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “El maestro es el que tiene que ir adaptando en cada momento el nivel de uso de la lengua extranjera, hay contenidos que precisan de la intervención de la primera lengua y otros que no. También depende del nivel del grupo.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Creo que se pierde riqueza de nuestro idioma, en mi opinión no debería ser en una asignatura concreta.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Como he dicho antes, *Natural y Social Science*, según mi punto de vista, no deberían ser impartidas en lengua extranjera; los alumnos se pierden y no saben explicar lo mismo en castellano o, por lo menos, tienen mucha dificultad. Hoy mismo, en una clase de 5º, en *Social Science*, un alumno me ha preguntado que si era lo mismo “*the Discovery of America*” que “el Descubrimiento de América”; que no sabía si era el mismo concepto. Otro ejemplo sería preguntarles que nos explicasen el ciclo del agua en castellano. Seguramente te digan que no saben las palabras en castellano, o podríamos observar que presentan mucha dificultad. Respecto a *Literacy*, es la materia de inglés en su esencia, y *Art*, sí que me parece un área que se podría impartir en esta área, porque pueden aprender mucho vocabulario y es más visual y manipulativo para comprenderla.”

Maestra de CRA 1: “Considero que sus contenidos ya entrañan cierta dificultad en español como para darlos en otra lengua. Hay ciertos términos que el alumnado no conoce en español y que deben de aprender en otro idioma sin tener conocimientos previos, lo cual dificulta su interiorización.”

Maestra de CRA 2: “Me parece bien, pero debería de haber una rotación del idioma, es decir, está bien que sean en inglés, pero a su vez también deberían de explicarse los contenidos en español. Para que los alumnos lo puedan adquirir en las dos lenguas además de facilitar la comprensión a los alumnos con dificultades.”

Maestra de CRA 3: “No me parece muy adecuado, además hay mucho vocabulario específico de ciencias, por ejemplo, que después desconocen cómo se dice en español.”

9. Basándote en tu experiencia y observaciones, ¿podrías dar tu opinión sobre la eficacia de la enseñanza bilingüe en función del tipo de asignatura?

Maestra de colegio de educación especial 1: “En asignaturas como *art*, siempre y cuando haya apoyo también en español, es propicia la relación y la comunicación, por lo que es buena opción para aprender otro lenguaje. Si hablamos de áreas como ciencias, gran parte del alumnado tiene mayor dificultad para seguir el ritmo del aula y, además, se ve mermado el aprendizaje de vocabulario en castellano.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No tengo experiencia.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Con los alumnos que no tienen problemas, cualquier asignatura es buena. Con los que tienen dificultades es un sin sentido. Lo único que hace es que los niños se desmotiven, tengan una vida escolar mediocre y no se desarrollen como

personas felices en el entorno escolar; sólo ven fracaso, tras fracaso y, además, pierden contenidos.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “El problema no es el tipo de asignatura, si no el enfoque que se le da a esa asignatura.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Creo que se desenvuelven bien pero no aprenden bien todos los conceptos abstractos.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Creo que ya lo he explicado más arriba, pero tanto en ciencias naturales como sociales no veo mucha eficacia. En *Literacy* y en *Art* sería más idóneo.”

Maestra de CRA 1: “No creo que pueda hablar de eficacia, dado que solo he encontrado dificultades.”

Maestra de CRA 2: “Cualquier asignatura.”

Maestra de CRA 3: (en blanco).

10. ¿Qué asignaturas crees que deberían ser enseñadas en inglés y cuáles no?

Maestra de colegio de educación especial 1: “*Art* o *Educación Física* sí. *Ciencias*, *Lengua* y *Matemáticas* no.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Ninguna asignatura creo que debería ser enseñada en inglés.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Las *Science* deberían ser opcionales; el niño que va bien y quiera las haría en inglés, y al que le resulta imposible o simplemente la prefiera cursar en español, habría que darle la posibilidad.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “No son las asignaturas las que condicionan si deben enseñarse en bilingüe o no, es la metodología que se vaya a seguir en su enseñanza.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No creo que sea cuestión de asignaturas sino de algo más global.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “De acuerdo en lo que se hace en el centro en el que estoy: SI: *Literacy* porque es inglés en esencia. *Art* por las razones que he dicho antes. NO: Ciencias sociales y ciencias naturales.”

Maestra de CRA 1: “Considero que podrías ser candidatas la enseñanza artística (plástica y música) y la educación física dado que con ello pueden trabajarse conceptos básicos

introduciendo el idioma de manera natural. Las matemáticas también podrían ser candidatas. El resto de asignaturas creo que no por poseer mayor carga teórico-conceptual.”

Maestra de CRA 2: “Se podrían dar todas las asignaturas, pero como he dicho antes con rotación de idioma. Para asegurar la comprensión de los contenidos.”

Maestra de CRA 3: (en blanco).

11. Basándote en tu experiencia docente, ¿crees que el bilingüismo para un Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) o Alumno Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) requiere alguna actuación específica?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Sí, apoyo personal en el aula para poder interactuar en castellano, adaptaciones en metodología y evaluación (poder hacerlo en castellano) sin implicar significatividad y pudiendo acceder igualmente a titulación.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Si las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo hacen referencia a discapacidad intelectual, no deberían cursar sus estudios en un colegio bilingüe.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “En áreas como *Science*, todas las que sean necesarias, y entonces se llega a un punto que deja de ser bilingüismo.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Un alumno ACNEAE puede necesitar o no ACS, depende del motivo por el que ha sido diagnosticado ACNEAE. Lo habitual es que sea necesaria la adaptación.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Creo que es fundamental que aprenda primero en castellano.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Sí, porque este alumnado presenta, por lo general, mucha dificultad de comprensión y aprendizaje del idioma extranjero. Me parece que no es beneficioso “machacarles” con el inglés, presente en tantas áreas del currículo, porque si en castellano ya tienen serias dificultades, en inglés es horrible. No les ayuda nada y encima a nivel de autoestima y autoconcepto les afecta también. Creo que habría que darle una vuelta al bilingüismo y atención a la diversidad.”

Maestra de CRA 1: “Por supuesto, como decía, implica una adaptación del material por parte de especialistas que no están formados en el idioma, en su mayoría.”

Maestra de CRA 2: “Dependiendo del tipo de necesidades específicas. Pero está claro que el material tiene que estar adaptado a estas circunstancias.”

Maestra de CRA 3: “Creo que el bilingüismo perjudica a los ACNEAEs y ACNEEs ya que habría que dotarlos de más apoyos para hacer las asignaturas en su idioma como para complicarles con una segunda lengua.”

12. ¿Se contemplan las casuísticas del alumnado ACNEAE en la planificación del trabajo de las materias bilingües?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Deberían contemplarse siempre.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Desconozco la forma en que se hacen.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Se contemplan, pero, en realidad, ninguna medida es efectiva al 100%; o pierden contenido o, pierden bilingüismo.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Sí.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “Se adapta al español, pero les resulta difícil incluirse en los grupos de trabajo.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “No siempre. Hay maestros que los tienen muy presentes, pero hay otros que les cuesta más. Creo que la formación del profesorado en este aspecto es muy importante.”

Maestra de CRA 1: “Por lo general no. Lo que conozco es que si no alcanzan el nivel se les dan las materias en castellano, lo cual es algo irracional.”

Maestra de CRA 2: “Es muy difícil trabajar con alumnado de estas características y los recursos que tenemos también son escasos (un PT por colegio), por lo que una vez más, cuando te encuentras con esta situación “haces lo que puedes”, ya que las pautas recibidas de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE) son muy escasas y no todos los maestros estamos preparados para llevar a cabo determinadas actuaciones.”

Maestra de CRA 3: “Lo desconozco.”

13. ¿Has tenido experiencias con alumnado de estas características donde la docencia bilingüe fue un desafío y requirió de una mayor adaptación de los contenidos / objetivos / metodología? ¿Cómo conseguiste los objetivos y qué recursos utilizaste?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Sí, alumnado con NEE en clase de art. Viendo las dificultades de los alumnos y siendo solo una sesión semanal, se plantearon apoyos

personales dentro del aula para favorecer que comprendieran todas las tareas. Al tratarse de dicha área no hizo falta adaptar de forma significativa, solo el recurso personal.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No he tenido experiencia.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Constantemente. Al final se bajan tanto los contenidos que te centras sólo en los mínimos y, como maestra, piensas en el sin sentido del bilingüismo con estos niños que, de cursar la asignatura en español, estarían reforzando su propio idioma y disfrutarían y aprenderían mucho más. Tenemos que tener en cuenta que estos alumnos cuando llegan al instituto nunca eligen la modalidad bilingüe.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Sí, es especialmente difícil con los alumnos que tienen diagnóstico TDA. A su dificultad para atender hay que añadir la dificultad extra de que lo que están intentando entender está en un idioma extranjero.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No, normalmente necesitan adaptación en todo.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Mi única experiencia ha sido este curso escolar. Está siendo complicado porque los alumnos presentan bastante dificultad así que llegar a los estándares que se piden en las áreas extranjeras está siendo tarea difícil. Los alumnos que tienen ACS es un poco más “sencillo” pero, aun así, debido a su capacidad cognitiva o desfase curricular, no llegan al nivel que tienen la ACS. Y los alumnos con ACNS (actuaciones generales), hacemos lo que podemos, intentado dar explicaciones más visuales y sencillas. En definitiva, hacemos lo que podemos, pero es complicado. Normalmente, se suele hacer apoyo en castellano, anticipando los contenidos en castellano que verán luego en inglés, dando material extra para que lo entiendan mejor...etc.”

Maestra de CRA 1: “Por el momento no me he encontrado con tales casuísticas.”

Maestra de CRA 2: “Por el momento no me he visto en esa situación como la descrita. Pero si he visto como han trabajado los compañeros. En caso de autismo severo, la alumna estaba dentro del aula, pero sin poder participar en ninguna actividad, por lo que no ha habido adaptación alguna. En otras ocasiones, dificultad con el idioma, se han hecho desdobles (español) para que los alumnos pudieran entender los contenidos.”

Maestra de CRA 3: “No he tenido experiencia.”

14. Dejando al lado las recomendaciones y los marcos normativos, ¿crees que tal y como está implantado el bilingüismo cumple con los objetivos de la inclusión educativa?

Maestra de colegio de educación especial 1: “Dependerá del centro y la implicación del profesorado, pero, en líneas generales, no la facilita, más bien la complica.”

Maestra de colegio de educación especial 2: (en blanco).

Maestra de colegio bilingüe 1: “NO.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “No, en un grupo de 24 alumnos, cuando tienes un ACNEAE por altas capacidades, pero con grandes dificultades sociales, una adaptación curricular significativa de 3 años por debajo, 4 alumnos con dificultades en el aprendizaje porque les cuesta entender los conceptos, 3 casos de falta de interés por diversas situaciones familiares, y no hay apoyos, el bilingüismo en muchos momentos resulta imposible. Sería necesaria una segunda persona para poder hacer desdobles, y poder dar a cada alumno lo que necesita.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Sinceramente no. Para los alumnos ACNEAE y ACNEE el bilingüismo excluye, se convierte en un obstáculo.”

Maestra de CRA 1: “Evidentemente no; es más, considero que todavía aumenta la exclusión del alumnado con NEAE.”

Maestra de CRA 2: “Rotundamente no. La inclusión es una palabra muy bonita, pero con los recursos con los que contamos en las aulas es muy difícil llevarla a cabo.”

Maestra de CRA 3: “Lo dudo.”

15. ¿Consideras necesario el desarrollo de contenidos en inglés en colegios especiales?

Maestra de colegio de educación especial 1: “No, para nada.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “Necesario no. Pero si pueden incluirse canciones, vocabulario muy concreto con funciones muy específicas...”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Dependerá del niño. Actualmente tengo un alumno autista y es una máquina en inglés. Si al niño le gusta y disfruta, aunque no aprendiera mucho, lo dejaría.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “No es necesario, pero podría ofrecerse a aquellos alumnos que manifiesten interés.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No estoy segura, creo que depende de las necesidades del alumnado.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “No. Porque los alumnos que acuden a un centro de educación especial necesitan aprendizajes funcionales, que les permitan desarrollarse en su día a día y asegurarse un futuro sociolaboral. La educación emocional, habilidades sociales, terapias concretas, sí son contenidos/aspectos que desarrollaría más en un CEE.”

Maestra de CRA 1: “No. Creo que es mucho más importante la adquisición de competencias básicas de autonomía, lenguaje, socioafectivas, motrices y cognitivas, que impartir un idioma extranjero.”

Maestra de CRA 2: “En colegios especiales no sería necesario el inglés. En este tipo de colegios lo importante es la enseñanza a ser autónomos e independientes. Si algún alumno está interesado en el aprendizaje del idioma, hay muchos otros centros en los que puede aprender.”

Maestra de CRA 3: “Sí puede ser necesario en determinadas aulas, pero no sé si a través de un modelo de bilingüismo, quizá como algo más práctico de cara a la vida real.”

16. ¿Crees que algún día podría ser posible? ¿Cómo debería implantarse?

Maestra de colegio de educación especial 1: “No creo que sea posible ni necesario dado que el alumnado que pueda seguir un curriculum bilingüe tiene y debe de estar escolarizado en un centro ordinario.”

Maestra de colegio de educación especial 2: “No me lo he planteado seriamente, pero entiendo la enseñanza de un idioma como comunicación y, dado que la mayoría de nuestros alumnos tienen importantes dificultades en esta área en su lengua materna, no veo adecuado invertir tiempo, dinero y recursos en ello.”

Maestra de colegio bilingüe 1: “Pues con la de veces que cambian las leyes.... El día en el que hagan las leyes pensando en el desarrollo emocional del niño y no tanto en el académico, seguro que se darán cuenta de que en realidad todo va unido y que, si al niño le gusta y está motivado, aprende mucho más de la asignatura que sea (inglés, matemáticas...). A los niños con necesidades específicas no les privaría de poder aprender otro idioma si con ello disfrutaran.”

Maestra de colegio bilingüe 2: “Sí. Como sesiones especiales para aquellos alumnos que sientan interés por aprender un nuevo idioma. No sabemos de lo que un niño es capaz de hacer hasta que le damos la oportunidad de hacerlo. No es bueno poner barreras.”

Maestra de colegio bilingüe 3: “No lo tengo claro.”

Maestra de colegio bilingüe 4: “Si hubiese dos docentes en el aula, trabajando de forma cooperativa y programando las clases conjuntas, quizás sí. Los contenidos podrían enseñarse mejor, haciéndolos más dinámicos y comprensibles para todo el alumnado, independientemente de las necesidades y características que presentasen.”

Maestra de CRA 1: “Primeramente, se requeriría que los centros actuales promovieran una inclusión real, de lo cual aún estamos lejos. Después, se requeriría una preparación por parte de todo docente en pedagogía sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de lenguas en particular.”

Maestra de CRA 2: “No lo veo necesario. Como he dicho, estos alumnos pueden tener un área de inglés, pero nada más. Si algún alumno quiere profundizar más tiene muchas formas a su alcance, sin necesidad de implantar el bilingüismo en los centros de educación especial.”

Maestra de CRA 3: (en blanco).